

antropología
& educación

Boletín de Antropología y educación

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decana

Graciela Morgade

Vicedecano

Américo Cristófalo

Secretaria Académica

Sofía Thisted

Secretaria de Extensión

Ivanna Petz

Secretario de Posgrado

Alberto Damiani

Secretaria de Investigación

Cecilia Pérez de Micou

Secretario General

Jorge Gugliotta

Secretaria de Hacienda y Administración

Marcela Lamelza

Subsecretario de Transferencia y Desarrollo

Alejandro Valitutti

Subsecretaria de Relaciones Institucionales e Internacionales

Silvana Campanini

Subsecretaria de Bibliotecas

María Rosa Mostaccio

Subsecretarios de Publicaciones

Matías Cordo

Miguel Vitagliano

Directora de imprenta

Rosa Gómez

Consejo Editor

Lidia Nacuzzi (Antropología)

Amanda Toubes (Educación)

Susana Cella (Letras)

Myriam Feldfeber (Educación)

Silvia Delfino (Letras)

Diego Villarroel y Naess (Letras)

Germán Delgado (Edición)

Sergio Castello

INSTITUTO DE CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

Directora

Mabel Grimberg

Directores de Sección

Antropología Social: *Mabel Grimberg*

Etnohistoria: *Ana María Lorandi*

Etnología: *Pablo Wright*

Folklore: *Ana María Dupey*

Antropología Biológica: *Francisco Raúl Carnese*

© Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires – 2015

Puan 480 Ciudad Autónoma de Buenos Aires – República Argentina

ISSN 1853-6549

Boletín del Programa de Antropología y Educación

Sección de Antropología Social

Notas de Investigación

- 7 Educación Superior y juventudes indígenas en México*
Una aproximación desde la experiencia juvenil e indígena en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León
Luis Fernando García Álvarez
- 19 Un pacto para vivir Construir la escolaridad en Barrio Reconquista
Algunas reflexiones teórico-metodológicas
Luciano Martín Mantiñán, Silvia Grinberg y Eliana Mercedes Bussi

Entrevistas

- 29 Vivir, pensar, mirar, participar. Una trayectoria en la Antropología
Entrevista con Elisa Cragnolino, Universidad Nacional de Córdoba
Victoria Gessaghi

Relatos de Experiencia

- 33 Vínculos, generaciones y procesos históricos de identificación Ch'ol Suclumpá, Salto de Agua, Chiapas
Gabriel Antonio Díaz Peñate

Resúmenes de Tesis

- 49 Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina).
CAISSO, Lucía. Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.
Por Javier García
- 53 Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias.
OSSOLA, María Macarena Tesis de Doctorado con mención en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
Por Luis Fernando García Álvarez

Educación Superior y juventudes indígenas en México*

Una aproximación desde la experiencia juvenil e indígena en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León

 Luis Fernando García Álvarez**

1) INTRODUCCIÓN

La juventud indígena en México está lejos de ser pensada como una juventud que va a la escuela. Por el contrario, ser joven implica convertirse en comunero, jornalero agrícola, o insertarse en las ocupaciones de bajos ingresos en el mundo urbano. Para las mujeres, la juventud implica convertirse en madres y esposas (Pacheco, 2014: 45). Sin embargo, es imprescindible considerar que las y los jóvenes mexicanos experimentan dinámicos y acelerados procesos de transformación en distintas dimensiones, estas son: social, económica, política, cultural, religiosa, tecnológica y educativa. Un ejemplo, son las condiciones derivadas de dichos procesos y que contextualizan, particularmente, a las juventudes indígenas de México tanto en el ámbito local, regional, nacional e internacional (García, 2012).

En este marco, cobra relevancia un campo de investigación que relaciona a las juventudes indígenas contemporáneas y los procesos de inserción educativa a nivel medio, superior y posgrado durante la última década, luego de un creciente número de jóvenes que buscan el acceso educativo y la profesionalización a diferentes campos de conocimiento desde la reivindicación de su condición indígena. Este proceso social y educativo es un nuevo reto para el análisis antropológico y juvenil, ya que es necesario conocer las condiciones específicas que contextualizan dicha relación y, desde las políticas públicas, enfocar una atención pertinente que posibilite el ingreso de un mayor número de estudiantes, fomentando, cada vez más, las relaciones y los espacios interculturales en los diferentes niveles educativos.

La propuesta que planteo busca mostrar algunas de las principales dimensiones que se articulan en la configuración de los procesos educativos de las juventudes indígenas

* Una versión preliminar de este trabajo se presentó como ponencia en la Mesa de Trabajo No. 53 denominada: Formación universitaria de sectores emergentes en América Latina: políticas para la igualdad de oportunidades y apropiaciones de las juventudes múltiples, coordinadoras: Liliana Mayer, Mariana Paladino, María Macarena Ossola (CONICET-Universidad Federal de Rio de Janeiro-Universidad Nacional de Salta), en la I Biental Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Democracias, Derechos Humanos y Juventudes. Organizada por CLACSO-Universidad de Manizales-CINDE, Manizales, Colombia el 19 y 20 de noviembre de 2014.

** Licenciado en Antropología por la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ, México). Tiene la Especialidad en Desarrollo Comunitario por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma universidad. Se ha titulado como Magister en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Actualmente es doctorando del Posgrado en Antropología Social en la misma institución desarrollando el tema de las Juventudes étnicas contemporáneas en contextos Metropolitanos de México. E-mail: antropologia.nl@hotmail.com

contemporáneas a nivel superior en México y problematizar algunas condiciones específicas a partir de la experiencia juvenil e indígena de educación universitaria en un grupo indígena del Área Metropolitana de Monterrey (AMM), Nuevo León, México.

2) Las juventudes indígenas contemporáneas y la Educación Superior en México

Propongo que la compleja problemática en la cual se insertan las juventudes indígenas contemporáneas se construye a partir de la dinámica y los constantes cambios sociales y donde la migración es un fenómeno de gran trascendencia en emergencia de otras realidades juveniles. En este contexto, cobra especial relevancia cuestionar: ¿En términos educativos, qué está sucediendo con las/los jóvenes indígenas en los diferentes contextos o territorios donde se sitúan?, ¿Cómo se están construyendo o en qué condiciones se producen sus procesos de inserción educativa?, y ¿qué significa ser joven universitario desde la condición indígena en un contexto migratorio específico, como es el AMM?

De acuerdo con Maritza Urteaga, la obligatoriedad de la educación secundaria, medida impulsada desde el gobierno de Carlos Salinas de Gortari (Ley General de Educación, Capítulo I, artículos 3º y 4º, 1993), detonó y aceleró la emergencia de un nuevo sujeto en el ámbito rural: el joven o la joven estudiante indígena. Algunos de los investigadores e investigadoras han observado que la escuela secundaria (...) se ha convertido en el espacio propio de la juventud rural e indígena o en la manera como muchos indígenas de las zonas rurales viven su juventud (Urteaga, 2008:683-684).

En este marco, las estimaciones proporcionadas por el Consejo Nacional de Población (CONAPO) muestran que los jóvenes indígenas han incrementado su nivel de asistencia escolar durante la última década, pero a un ritmo menor que la población total. Del año 2000 a 2009, aumentaron su asistencia escolar cerca de uno de cada cinco jóvenes indígenas a casi tres de cada diez. Sin embargo, la población no indígena pasó de uno de cada tres a poco más de uno de cada cuatro. Esta situación muestra que, si bien se han atendido otros aspectos en materia educativa, aún existen desigualdades considerables entre la población indígena que es necesario tener en cuenta (CONAPO, 2010:6).

Por ello, cobra relevancia social la presencia de los jóvenes (indígenas) en la universidad, ya que adquiere una dimensión diferente de la conocida en el mundo indígena, de ahí que sea necesario reflexionar sobre la juventud indígena universitaria, considerando además que en las comunidades indígenas rurales las características de la juventud están dadas por: el temprano ingreso al trabajo, la incorporación a la vida reproductiva y la asunción de cargos colectivos. Con la combinación de estas tres condiciones se da lugar a un proceso en el cual transitan los jóvenes (hombres y mujeres) hacia la adultez y la comunidad establece las formas y los ritmos de esta transformación (Pacheco, 2014:45-46).

Resulta importante ubicar este proceso desde contextos específicos y agentes juveniles concretos, de manera que la etnografía proporciona una fuente primaria de conocimientos que permite matizar dichos planteamientos a la luz de los actuales procesos de cambio sociocultural y educativo que influyen en las y los jóvenes indígenas en los diferentes espacios sociales donde se sitúan.

Por lo tanto, se debe reconocer que “desde el segundo tercio del siglo pasado, en efecto, importantes contingentes de población indígena empezaron a construir una experiencia migratoria cuyo resultado sería, muchos años después, la conformación de un nuevo mapa de la etnicidad nacional, así como la recomposición geográfica de la diversidad cultural del país (Nolasco y Rubio, 2011: 9). Además, es preciso enfatizar que “en los

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

últimos veinte años ocurrió un debilitamiento en las estructuras económicas y sociales rurales, lo cual propició un nuevo éxodo del campo” (Pacheco, 2009:53). Por lo cual, “la migración parece haber sido la principal respuesta a la crisis de las producciones agrícola y forestal tradicionales, a la degradación de los niveles de vida y al deterioro del consumo de la población rural” (Arias, 2009:22).

En este sentido, la población indígena y, en especial, las y los jóvenes han sostenido una constante movilidad entre sus comunidades de origen y los centros urbanos inmediatos, entre las ciudades, las zonas metropolitanas y los estados agroindustriales del noroeste, entre la frontera norte del país, los centros turísticos y distintos estados de Norteamérica. Esto implica que una de las principales características de la migración indígena y juvenil es que la mayor parte proviene de regiones y comunidades rurales donde la movilidad territorial (temporal o definitiva) así como la venta de fuerza de trabajo constituyen casi la única posibilidad para su sobrevivencia.

Además, existe “una diferenciación de la juventud rural en base a ciertas características como su ubicación geográfica, lo cultural, étnico, regional y socioeconómico” (Pacheco, 2009:53). Condiciones, que sin duda, configuran las trayectorias educativas de las y los jóvenes indígenas contemporáneos, considerando los procesos migratorios indígenas que han posibilitado el acceso a mayores niveles educativos de las segundas y terceras generaciones en las ciudades o metrópolis de México, así como las movi­lidades de algunos jóvenes desde sus comunidades para continuar su instrucción educativa en los niveles medio, técnico y superior en dichos contextos.

Por lo tanto, “la migración es una de las condiciones sociales más importantes en la conformación de juventud en las áreas rurales e indígenas así como en las ciudades” (Urteaga, 2011:256) y metrópolis del México contemporáneo. De esta manera, es necesario reconocer las necesidades específicas de las juventudes indígenas, por ejemplo, la educativa, teniendo en cuenta que no se trata de un grupo homogéneo sino diverso y heterogéneo, ya que al interior de esta población, las diferencias de género, generación, origen étnico y estratificación socioeconómica, pesan de manera notable en su comportamiento demográfico y, en última instancia, en sus condiciones de existencia, sus trayectorias educativas, laborales y proyectos de vida.

En el campo de la educación superior para estudiantes indígenas, Flores-Crespo y Barrón Pastor, realizaron un estudio en el 2006 sobre el Programa de Apoyo que reciben estudiantes de diferentes grupos indígenas a través de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Dicha investigación parte de conceptos clave como multiculturalismo, interculturalidad y pueblos indígenas. A partir de una revisión crítica sobre los recientes estudios en relación con las minorías culturales e indígenas al momento de querer ingresar a la universidad y su permanencia en ella, se desprenden tres señalamientos importantes: a) la falta de estudios sistemáticos sobre la forma en que un joven indígena en México llega a sortear las dificultades sociales, culturales y económicas cuando alcanza la educación superior, b) la íntima interrelación de factores que condicionan el desenvolvimiento personal y cultural de las personas que se reconocen y se asumen con rasgos culturales distintos a la mayoría, y c) corroboran que los jóvenes de origen indígena tienen una representación mínima en la política educativa en México (Flores-Crespo y Barrón Pastor, 2006:21 y 165-173).

Resulta interesante señalar que durante el periodo 2000-2005 se amplió el número de personas que ingresaron al sistema educativo lo cual revela un ligero aumento en los niveles de alfabetismo de la población indígena de 15 y más años, que han pasado de 72.6% a 74.3%. Algunas investigaciones demuestran que la expansión de la cobertura en educación básica y algunos programas de combate a la pobreza, como Oportunidades, han contribuido a esta mejora pero no han sido suficientes para cubrir de forma

significativa sus necesidades. En este sentido, aún existe un 46.5% de la población que no tiene instrucción o que no terminó la primaria (PNUD, 2010:54).

De acuerdo con la Encuesta Nacional de la Dinámica Demográfica (ENADID) 2009, aunque el 91.8 por ciento de la población indígena menor de 15 años asiste a la escuela, solamente lo hace el 28.3 por ciento del grupo de población indígena joven (de 15 a 24 años). Los datos muestran que, aún cuando por edad y sexo existen diferencias importantes, en los últimos años se ha logrado que cerca de dos tercios de la población indígena alcance niveles de escolaridad equivalentes o superiores a la secundaria. En particular, 4.3 por ciento de la población joven indígena no cuenta con ningún nivel de escolaridad, 11.7 por ciento tiene primaria incompleta, 21.3 por ciento primaria completa y 62.6 por ciento tienen por lo menos nivel de secundaria (CONAPO, 2010a).

Por otra parte, Pérez Ruiz señala que “el acceso a otros niveles de conocimiento y educación compromete a los jóvenes indígenas con su identidad cultural. De ese sector joven indígena es que salen cada vez más los antropólogos, los ingenieros, los agrónomos, los escritores en lenguas indígenas, los intelectuales, los funcionarios públicos y hasta los líderes de las crecientes organizaciones políticas de indígenas en México, todos ellos comprometidos con un proyecto de reivindicación cultural y política de sus pueblos” (Pérez Ruiz, 2007:80). Siguiendo con los aportes de la autora, se reconoce que:

En la actualidad, es interesante mencionar que existen en México varios programas de educación superior precisamente destinados a este sector de población: la Maestría en Lingüística Indoamericana, del CIESAS y CDI; la Maestría en Educación Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN); el Programa SNA'EL Saberes que otorga becas para estudios de posgrado a indígenas de la UNAM, la CDI y el Gobierno del Estado de Chiapas; así como El programa de Becas Ford para estudios de licenciatura y posgrado para indígenas de México y Guatemala. Aunque es minoritaria la cantidad de población indígena que puede llegar hasta estos grados, los datos anteriores nos hablan de la creciente demanda de los indígenas para acceder a niveles superiores y de posgrado, en su educación (Pérez Ruiz, 2007:80).

Por otro lado, se promociona anualmente la “Beca de Conservación para Líderes Indígenas”, patrocinada por *Conservation International* con el fin de crear oportunidades para que líderes y estudiosos de comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y tradicionales que analicen soluciones para los impactos del cambio climático y las amenazas a los ecosistemas y la biodiversidad que están afectando sus tierras, comunidades y modos de subsistencia.¹ Sin embargo, me interesa mencionar que los procesos de profesionalización universitaria de las y los jóvenes indígenas en diferentes áreas de conocimiento, necesitan de una atención pertinente que posibilite el ingreso de un mayor número de estudiantes y fomentando, cada vez más, la formación en posgrados tanto a nivel nacional como internacional. En este contexto, Pérez Ruiz menciona que uno de los lugares desde donde se parte para abordar el tema que nos ocupa es, justamente, el que se desarrolla desde los propios actores, esto es:

Los jóvenes indígenas, quienes, como estudiantes, profesionistas, dirigentes o funcionarios están preocupados por desentrañar sus propios procesos y los de sus grupos culturales. Estos jóvenes que se ven a sí mismos tienen la enorme ventaja de saber, casi todos, sus lenguas indígenas, de vivir cerca de los sistemas organizativos y simbólicos de su pueblo, y de conocer de primera mano las tensiones y conflictos que viven con sus familias y con su grupo. Enfrentan, en cambio, el importantísimo reto de definir desde qué parámetros culturales se ven y analizan su grupo; en esa disyuntiva hay quienes, a pesar de reivindicar su identidad e incluso trabajar en favor del bienestar de su grupo, han asumido la visión que aprendieron en la escuela, en las universidades, o en la función pública, y desde ella emplean las categorías propias

1. Para mayor información véase: <http://www.conservation.org/global/mexico/Pages/default.aspx>

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

de las ciencias sociales o las creadas por las instituciones, y actúan en concordancia con ellas, sin preguntarse por su validez o por los impactos que tendrán sobre su cultura y su grupo cultural (Pérez Ruiz, 2011:66-67).

He pretendido mostrar algunos elementos generales en la relación que manifiestan las y los jóvenes indígenas contemporáneos con las instituciones de formación académica a nivel superior. Sin embargo, existen otras instituciones educativas en las cuales se están formando profesionalmente en diferentes campos científicos y laborales, en los cuales destacan la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como las diferentes universidades públicas e institutos tecnológicos en los Estados y las Universidades Interculturales que se han creado en México en las regiones con mayor presencia de población indígena.

Sin duda, son muchos los elementos que se vinculan a la problemática de la educación superior de las juventudes indígenas, sobre todo si consideramos la multidimensionalidad que complejiza los procesos de enseñanza en los diferentes niveles y en contextos específicos. Hasta aquí, sólo interesa mostrar algunos ejemplos sobre el tema para abrir la reflexión sobre el mismo. Ahora propongo problematizar algunas condiciones específicas a partir de la experiencia juvenil e indígena de educación en uno de los grupos indígenas del Área Metropolitana de Monterrey (AMM), Nuevo León, México.

3) Jóvenes indígenas y la Educación Superior en el AMM

En México, el fenómeno migratorio interno ha producido, durante las últimas décadas, la inserción urbana de niños, jóvenes, mujeres y grupos familiares indígenas en el Estado de Nuevo León, manteniendo un creciente y sostenido proceso de asentamiento definitivo, fundamentalmente, en su área metropolitana. En términos cuantitativos, se puede señalar que la estructura demográfica de Nuevo León, muestra una transformación relevante ya que en 44 de los 51 municipios que lo conforman existe población hablante de 52 lenguas indígenas, entre las cuales el náhuatl, el huasteco, el otomí, zapoteco, el mixteco y el mazahua son las más habladas (INEGI, 2010).

En el censo de población del 2010 se registraron 40137 hablantes de lenguas indígenas (HLI) de cinco años y más;² y en cuanto a los rangos de edad sobresalientes en este sector de la población, se considero que 21711 HLI oscilan entre 15 y 29 años de edad, de los cuales 10490 son hombres y 10221 son mujeres (INEGI, 2011).

Por lo tanto, la migración indígena hacia este contexto se conforma por un contingente significativo de población en edades consideradas juveniles y posibilita proponer la emergencia de una migración indígena juvenil en el AMM. En este marco, propongo que el AMM es un espacio social prioritario en México para el análisis antropológico y juvenil sobre la multidimensionalidad que configura a las juventudes indígenas, lo cual debe ser abordado desde un enfoque procesual, relacional y contextual, para alejarnos de considerar el rango de edad como definitivo o central en la definición de lo que se puede denominar como “el ser joven e indígena” en un lugar determinado y en una temporalidad específica (García, 2012).

Es necesario señalar que entre esta población existen variantes lingüísticas derivadas del origen étnico y la pertenencia a diferentes comunidades y regiones indígenas de las cuales provienen. En su mayoría son originarios de entidades que tradicionalmente cuentan con población indígena como Veracruz, Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Hidalgo, San Luis Potosí, Querétaro y Estado de México. En este contexto, las y los jóvenes indígenas en el AMM tienen ciertas características que permite a cada grupo una

2. Otras estimaciones propuestas por la CDI y el CONAPO, señalan que existe un porcentaje mayor. De esta forma, se indican que en 2010 habitaban alrededor de 80 mil indígenas de 52 grupos étnicos en Nuevo León y su área metropolitana. Sin embargo, Zihuakali A.C. (Casa de la Mujer Indígena) asegura que a estas alturas rondan ya los 100 mil habitantes indígenas en la entidad. Véase: “Ya hay más de 80 mil indígenas en Nuevo León”, recuperado de <http://www.telediario.mx/local/ya-hay-mas-de-80-mil-indigenas-en-nuevo-leon#.UWGYATikeOB>

especificidad en su proceso migratorio y de inserción a la metrópoli regiomontana, lo cual se manifiesta a partir de las diferentes temporalidades y patrones migratorios, su distribución espacial en dicho contexto, la construcción de territorialidades, los grupos de edad y género, así como su ubicación en ciertas actividades laborales y los diferentes niveles de instrucción educativa que han cursado desde sus comunidades y su inserción en las instituciones del AMM.

De acuerdo al trabajo de campo realizado en dicho contexto, propongo que son dos las dimensiones que configuran los procesos migratorios y de inserción por parte de los diferentes grupos de población indígena y juvenil, estas son: a) Las migraciones ocurridas en las últimas dos décadas y el asentamiento residencial disperso en el AMM de poblaciones juveniles de origen nahua, tenek, totonaco, zapoteco, mixe, entre otros; y b) el caso de las segundas y terceras generaciones o los hijos de migrantes indígenas, como el caso de los mixtecos, otomíes y mazahuas, quienes despliegan una experiencia comunitaria dentro de los procesos de conformación de los asentamientos congregados donde residen (García, 2013:112).

En términos educativos en el estado de Nuevo León, el promedio de escolaridad de la población de 15 años y más pasó de 8.0 años en 1990 a 9.8 años en 2010, es decir, que actualmente se tiene en promedio cerca de primero de preparatoria (INEGI, 2011a:31). Con respecto a la población indígena en esta misma entidad, se cuenta con algunos indicadores sobre la base de una población total de 57731 hasta el 2005. En este sentido, se estimó que 28315 presentan una condición lingüística bilingüe (lengua materna y español); un índice de alfabetismo de 38594 habitantes indígenas, cuya instrucción escolar (15 años y más) es de secundaria terminada con 13075; 8134 con instrucción primaria y 1726 sin instrucción escolar (CDI-PNUD, 2005).

Un estudio importante en el campo de la educación indígena en dicho contexto, es el realizado por Rodríguez, quien propone que:

“En Nuevo León, el tema indígena en las aulas poco ha sido analizado y puesto en debate. Prácticamente, no sabemos nada de las condiciones de los alumnos indígenas, los conocimientos que reciben y cómo estos repercuten o no en su cultura materna, de los problemas que se enfrentan en los salones de clases y cómo y quién los resuelve” (Rodríguez, 2005:1).

Para el desarrollo de este apartado se aborda la experiencia migratoria y de inserción educativa de las y los jóvenes mixtecos en el AMM, los cuales han nacido o crecido en dicho contexto y quienes han migrado en las últimas décadas para continuar su instrucción educativa a nivel superior. Con base en los hallazgos etnográficos es posible abordar las posibilidades de acceso a la educación superior, lo cual es una condición que influye significativamente en configuración de lo juvenil en las segundas y terceras generaciones de migrantes mixtecos, ya que ahora asisten a niveles superiores de educación en comparación con los primeros migrantes mixtecos.

De acuerdo con Laura Velasco se puede definir un asentamiento indígena migrante en términos de permanencia o establecidos cuando existe un núcleo de migrantes familiares que establece una relación que implica algún grado de compromiso con los lugares de llegada en términos de vivienda (rentada/comprada), escuela para los hijos o de empleo (Velasco, 2002:125).

En este sentido, se propone que la educación de los hijos de los migrantes indígenas es otro elemento que necesariamente implica una permanencia más prolongada o definitiva del grupo doméstico y la constante integración de parientes y paisanos al territorio de migración. Esto es relevante para el caso de la experiencia juvenil y

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

educativa en la comunidad mixteca³ del AMM y posibilita mostrar otros elementos que configuran la construcción juvenil e indígena en relación con los procesos de inserción educativa a nivel superior que implica una serie de posicionamientos en distintos espacios sociales en dicho contexto.

En primera instancia se puede señalar la gestión interinstitucional que realizaron las familias mixtecas en su proceso de inserción a la metrópoli sobre todo para solucionar sus problemáticas más apremiantes. En su momento, toma vigencia en las gestiones la asamblea comunitaria y actualmente las asociaciones civiles (formadas por grupos familiares mixtecos) son quienes continúan con demandas sociales ante los diferentes niveles de gobierno, potenciando con ello la obtención de recursos en lo que destaca lo educativo, entre muchas otras gestiones.

Por ello, han establecido relaciones con una alta densidad de negociación alcanzando ciertos beneficios como planes, convenios, convocatorias y programas de becas para iniciar y/o continuar con la instrucción educativa de sus hijos. Las instituciones que intervienen en dicho proceso son: Desarrollo Integral para la Familia (DIF)⁴, La Dirección de Educación Indígena en la entidad (DEI-NL), la Secretaría de Desarrollo Social, la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Secretaría de Educación Pública (SEP), la oficina de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) en Nuevo León, el Instituto de la Juventud y algunas organizaciones civiles como Zihuame Mochilla A.C. y Zihuacalli (Casa de la Mujer Indígena), entre otras.

Durante el trabajo de campo constate que existe un grupo de estudiantes mixtecos en diferentes niveles de instrucción educativa. En relación con los estudiantes mixtecos de nivel superior, ellos han ingresado mediante el apoyo de becas y convenios interinstitucionales, los cuales han sido insuficientes dada la creciente demanda de acceso por parte de las y los jóvenes. Por ello, han quedado trancos algunos procesos educativos con la única opción de emplearse mientras las posibilidades de acceso son propicias para continuar. Efraín, un joven mixteco universitario que cursa la carrera de Derecho en la UANL, describió lo siguiente:

Somos como diez jóvenes en diferentes facultades (de la UANL). Yo conozco tres mujeres que terminaron la carrera, una trabajo social y otra informática, Son chavas de nosotros que se han esperado y he visto esa iniciativa de que se quieren seguir superando, tienen esa visión de que quieren ser algo y hay van de la mano con los hombres también. De ellos conozco dos o tres, uno terminó Derecho y el otro creo que es ingeniero, pero debe de haber otros entre los compañeros (Entrevista Joven mixteco, San Nicolás de los Garza, 2012).

En voz de joven mixteco se pueden advertir ciertas discrepancias con respecto al sistema escolar en relación con el lugar de origen y el territorio de migración, es decir, a partir de su experiencia y percepción que se caracteriza por haber nacido en la comunidad de origen, pero que migró siendo niño y ha cursado la mayor parte de sus estudios en el AMM, el joven señala que:

Aquí, en la ciudad, se estudia más que allá (comunidad de origen) aunque aquí vale más, pero aquí se fija uno más como hacen los mestizos y se quiere ser como ellos, se sale uno de clases y así. Allá si vas a estudiar, es a estudiar y le echas ganas. Aquí es más desmadre verdad y te sales, pero también hay muy poco trabajo allá y se batalla más con lo poco que estudias (Entrevista joven mixteco, Juárez, 2012).

Es importante destacar que en este proceso de inserción educativa, los hijos de los migrantes o las segundas y terceras generaciones, han enfrentado una serie de

3. Este grupo indígena reconoce como su lugar de origen a la comunidad de San Andrés, Silacayoapan situada en la región de la mixteca baja de Oaxaca.

4. Hoy en día, la venta ambulante por los niños mixtecos es escasa y esto se debe a dos motivos: el primero, a que la mayoría de los niños cuentan con una beca escolar que les prohíbe que trabajen o vendan en las calles; y, segundo, porque el DIF ha recogido niños que andan vendiendo o acompañado a sus padres en esta actividad. Así, que esta actividad es realizada por los niños y adolescentes en vacaciones, los fines de semana en lugares turísticos o por aquellos que no asisten a la escuela (Rodríguez, 2005:7).

situaciones sobre discriminación, racismo y estigmatización. Esto ha sido registrado por Rodríguez (2002 y 2005) y Dzib (2003 y 2010), quienes coinciden en que dicho proceso ha sido el suceso más difícil de la vida de los niños y jóvenes mixtecos que han migrado al AMM, pues además de entrar en un mundo nuevo, totalmente ajeno y desconocido, el trato discriminatorio que sufrieron ha marcado su proceso de adaptación o integración al contexto migratorio y educativo.

Para la mayoría de los niños y adolescentes mixtecos la escuela no es un lugar armonioso, en donde el aprendizaje no siempre se facilita, se transmiten contenidos y aspectos de la cultura mexicana u occidental que nada tienen que ver con su realidad y cosmovisión del mundo. Por el temor de ser discriminados, los estudiantes mixtecos poco admiten su origen indígena en la escuela, ya que algunos manifestaron haber sido objeto de discriminación y racismo por maestros y compañeros. Los estudiantes mixtecos perciben la discriminación hacia ellos a través de la utilización de adjetivos peyorativos como: “piojosa”, “cochina”, “india” o “india pata rajada” o a través de las burlas que realizan a su apariencia física o la forma de vestirse (Rodríguez, 2005:11).

En la experiencia educativa de los niños y jóvenes mixtecos existe una variedad de situaciones con fuertes tensiones y conflictos con la sociedad local, dadas las interacciones que establecen en el marco de los procesos educativos en las cuales se inscriben. Al respecto, es necesario no perder de vista que la condición étnica de los indígenas ciertamente puede ser aprovechada para acentuar las condiciones de dominación, explotación y exclusión que se les imponen, pero también puede ser empleada por los indígenas como medio de defensa, organización y negociación en los ámbitos económicos, políticos y simbólicos para obtener beneficios (Pérez Ruiz, 2008:52-53).

Por ello, se puede advertir un proceso de resignificación de la condición indígena en el AMM a partir de nuevos vínculos e interacciones, sobre todo con instituciones de atención indígena, diversas dependencias del gobierno estatal, los medios de comunicación, asociaciones civiles y la sociedad en general. Lo cual ha contribuido a un reconocimiento de la población indígena en Nuevo León de manera que su presencia y visibilidad en distintos ámbitos de la vida metropolitana en Monterrey, es revalorada desde las diferentes manifestaciones que realizan en el espacio público.

En el caso de las instituciones educativas y los procesos de integración de los jóvenes indígenas, comienza una nueva situación en las relaciones interculturales que permite la reafirmación de su identidad étnica dejando el “ocultamiento” o negación de la misma, como lo demuestra el caso de Florencia, una joven mixteca que actualmente estudia una carrera profesional, quien aboga por exaltar ciertos elementos culturales como emblemas de su identidad:

Antes a mí, como a los diez años, por la vergüenza en la escuela, por las críticas de que yo era una indígena y de que hablaba mi lengua, yo la dejaba de hablar y me daba vergüenza y yo no lo quería decir, pero de repente que yo me dije ¡qué! si es lo más bonito y hasta lo voy a presumirlo que sé mixteco y sé español, de que me quejo. Y yo misma me dije no puedo andar dejándolo (Entrevista Joven mixteca, Juárez, 2012).

Es importante reconocer que ahora existe un grupo mayor de jóvenes indígenas en el AMM, insertos en la educación media y superior a los cuales se les debe dar un seguimiento en relación con los apoyos gubernamentales otorgados (becas escolares y de manutención) y consolidar la gestión con las instituciones educativas locales y nacionales. Esto posibilitará la continuidad en su formación profesional y ampliar la

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

cobertura, con el fin de que se viabilicen los procesos de profesionalización académica y su práctica en el desarrollo, individual, familiar y comunitario desde los propios actores indígenas.⁵

Para el caso de los jóvenes indígenas en el AMM esta cuestión se materializa en los acuerdos y programas de becas para estudiantes indígenas en el nivel superior, en base a convenios con instituciones como la UANL, quien ofrece becas del cien por ciento en colegiatura a un grupo de estudiantes indígenas, gestión que se realiza por medio de la Secretaría de Desarrollo Social de Nuevo León y la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) desde 2007. Aunque es una vinculación interinstitucional incipiente, la incorporación de estudiantes indígenas asume la matriculación en carreras profesionales en diversos campos científicos y tecnológicos. Sin embargo, aún se puede considerar un número limitado de alumnos becados que pertenecen al sistema de educación superior.

En este sentido, interesa destacar que en el contexto de la población y juventudes indígenas en el AMM, el interés, la reflexión y las discusiones actualmente se ubican en el campo tanto del debate político como en las gestiones interinstitucionales por parte de las diferentes organizaciones civiles e indígenas en dicho contexto. Vale recordar que en Nuevo León, hasta el mes de abril de 2012 se carecía de una ley de derechos indígenas; ahora con su aprobación constitucional se posibilita la integración de nuevas formas de relación entre la población indígena, los diferentes niveles de gobierno y la sociedad civil en función del desarrollo comunitario, así como el respeto y tolerancia de la diversidad cultural indígena en la entidad. En este sentido, es trascendente señalar que en mayo del mismo año se aprobó la iniciativa denominada: Ley de Derechos Indígenas del Estado de Nuevo León.⁶

Dicha iniciativa ha tenido sus antecedentes en la última década cuando el tema indígena tuvo mayor relevancia en diferentes ámbitos académicos, públicos e institucionales con el fin de reivindicar la presencia de esta población en dicho contexto; por ello, diferentes actores sociales buscan el reconocimiento de los derechos y cultura indígena tan estigmatizada en diferentes momentos y espacios por la sociedad local y regional.

Además existen otros procesos que en años recientes buscan la atención de las problemáticas indígenas y juveniles en distintos ámbitos e instituciones. Esto es, la “visibilidad” que adquieren las y los jóvenes indígenas en el AMM, mediante su “diferencia étnica”, la cual “instrumentalizan” como un “recurso identitario”. Es decir, reflexionan sobre la posibilidad de apelar a su condición indígena, resignificando su origen étnico, reconociendo y haciendo uso de ciertas heteroadscripciones para construir ciertos capitales sociales y culturales. Esto es el resultado de las intensas relaciones sociales en los territorios de migración y de la construcción de una experiencia urbana, incorporando, adoptando y resignificando sus referentes identitarios desde su condición juvenil e indígena. Un ejemplo, es la participación de agentes juveniles indígenas en algunas asociaciones civiles de carácter interétnico, es decir, asociaciones formadas por hombres y mujeres jóvenes pertenecientes a diversos grupos indígenas, que han migrado en los últimos años y que radican definitivamente en el AMM (García, 2013:99).

De esta manera, propuse un panorama general sobre las condiciones juveniles indígenas en la metrópoli regiomontana, mediante algunos elementos que muestran una importante heterogeneidad que constituyen a este sujeto social en dicho contexto y en su relación con los procesos de inserción educativa a partir de la experiencia de la juventud mixteca en el AMM.

5. Véase: Olvera (2011) y la nota periodística al respecto: “Diagnóstico sobre educación media superior y población indígena en el estado de Nuevo León”, El Porvenir, 19 de diciembre de 2011, recuperado de http://www.elporvenir.com.mx/notas.asp?nota_id=549041

6. La iniciativa fue propuesta por los diputados Jorge Santiago Alanís Almaguer y José Ángel Alvarado Hernández, en conjunto con un grupo de ciudadanos, quienes integran el Comité Técnico Interinstitucional, mismos que llevaron a cabo mesas de trabajo, donde los indígenas expresaron su sentir. Luego del trabajo realizado por este Comité, en el que se desarrollaron 47 mesas de trabajo, la encuesta fue aplicada a un total de 331 indígenas de diferentes orígenes y residentes en colonias del AMM, dando como resultado las bases de la iniciativa de Ley. Esta iniciativa, dividida en cuatro títulos, consta de 37 artículos, entre los que destaca la garantía, protección, observancia y promoción por parte del Estado, hacia los derechos y la cultura de los indígenas en territorio estatal. Recuperado de http://www.hcnl.gob.mx/sala_de_prensa/2012/05/aprobada_en_comision_ley_de_derechos_indigenas_de_nl.php

4) Consideraciones finales

Finalmente, en este escrito la intención fue proponer algunos elementos analíticos para abordar un campo de investigación que relaciona a las juventudes indígenas contemporáneas y los procesos de inserción educativa a nivel superior durante la última década, luego de un creciente número de jóvenes que buscan el acceso educativo y la profesionalización a diferentes campos de conocimiento desde la reivindicación de su condición indígena.

Concluir este análisis es una tarea que se torna un tanto difícil, si consideramos la complejidad que conlleva la problematización planteada en el presente trabajo; por ello, es necesario enfatizar que esta aproximación etnográfica busca llamar la atención sobre una serie de aspectos analíticos significativos en los que actualmente sigo profundizando desde las diferentes dimensiones del entramado político, económico, social, cultural, tecnológico y educativo que configura la construcción de lo juvenil entre las diferentes poblaciones indígenas abordadas en el AMM.

Es necesario reconocer la escasez de estudios sobre el tema de las juventudes indígenas en el AMM y sus procesos de inserción educativa, lo cual no permite revelar y describir las situaciones prioritarias en sus condiciones de vida, sobre todo en relación con otras dimensiones como los derechos de salud, género, capacitación, trabajo/empleo, jornada laboral, salario, tiempo libre, actividades recreativas y culturales. Por lo tanto, esta parte de los resultados de investigación que presento pueden considerarse como material de primera mano y contribuir en la generación de líneas de acción que orienten planes, programas y políticas públicas en dicho contexto.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

- » Arias, Patricia (2009) *Del desarraigo a la diáspora. Dilemas de la familia rural*, UDG/CUCSH, Cámara de Diputados, Miguel Ángel Porrúa, México.
- » Dzib Soto, Nicté Há (2003) “Los mixtecos en Nuevo León” en *Culturas Populares, Revista de la Dirección e Culturas Populares/CONARTE*, No.1, abril-junio, pp. 11-23.
- » Flores-Crespo, Pedro y Barrón Pastor, Juan Carlos (2006) *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, ANUIES, México.
- » García Álvarez, Luis Fernando (2013) “Juventudes étnicas, migración y procesos asociativos en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León” en *Índice Nacional de Participación Juvenil (2013)*, Ollin, Jóvenes en Movimiento A.C., CONACYT, UNFPA, OIT, CONSSEP, México, pp. 99-111.
- » (2012) “*Jóvenes indígenas en Contextos Metropolitanos. La construcción de lo juvenil en una comunidad mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León*”, tesis de maestría en Antropología Social, ENAH, México.
- » Nolasco, Margarita y Miguel A. Rubio (2011) “Prologo” en Nolasco, Margarita y Rubio, Miguel A., (coords.), *Movilidad migratoria de la población indígenas en México. Las comunidades multilocales y los nuevos espacios de interacción*, Colección Etnografía de los Pueblos Indígenas de México, Serie ensayos, INAH, México, pp. 29-80.
- » Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes C. (2014) “Quiero ayudar a mi gente”. Juventud indígena en la Universidad” en Mata Zúñiga, Luis Antonio y Lucia Ortiz Domínguez, *Sujeto, trayectorias y ciudadanías. Reflexiones de los estudiantes del Diplomado Mundos Juveniles 2012*, Colección Cuadernos SIJ, Seminario de Investigación en Juventud (SIJ), UNAM, México, pp. 45-57.
- » (2009) “Juventud rural. Entre la tradición y la cultura”, en *Diario de Campo*, Suplemento, No. 56, INAH, diciembre, México, pp. 13-27
- » Pérez Ruiz, Maya Lorena (2011) “Retos para la investigación de los jóvenes indígenas” en *Alteridades*, UAM-I, 21 (42), México, pp. 65-75.
- » (2007) “Metropolitanismo, globalización y migración indígena en las ciudades de México” en *Villa Libre, Cuadernos de Estudios sociales urbanos*, Número 1, pp. 68-94.
- » Rodríguez Garza, Wendolin (2002) *La reconstrucción de la identidad en indígenas migrantes. Un estudio de caso: los mixtecos en Juárez, Nuevo León*, Tesis de Licenciatura en Historia, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Nuevo León, San Nicolás de los Garza.
- » Urteaga Castro Pozo, Maritza (2011) *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, UAM-Juan Pablos Editor, México.
- » (2008) “Jóvenes e indios en el México contemporáneo”, en *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales*, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde, Vol. 6, núm. 2 (julio-diciembre), pp. 667-708.
- » Velasco Ortiz, Laura (2002) *El regreso de la comunidad: migración indígena y agentes étnicos. Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos*, México: El Colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de la Frontera Norte. México.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Un pacto para vivir. Construir la escolaridad en Barrio Reconquista

Algunas reflexiones teórico-metodológicas



Luciano Martín Mantiñán, Silvia Grinberg
y Eliana Mercedes Bussi

Resumen

La etnografía como forma de comprensión y reflexión en torno del mundo social, se presenta como una herramienta precisa a la hora de rescatar y considerar las significaciones asociadas a las diferentes cuestiones que atraviesan la vida de los sujetos en un contexto dado. La apertura de visión que brinda, su calidad de comprensión “expectante” y su metodología flexible, nos permitieron considerar en una dimensión más justa cómo juega al interior de un espacio caracterizado por la degradación ambiental y la pobreza urbana, una problemática social determinada y cómo se articula ésta en un entramado mayor de modos de ser, dificultades, necesidades y posibilidades.

Introducción

El siguiente trabajo tiene el propósito de plantear una serie de reflexiones teórico-metodológicas relacionadas con la inmersión etnográfica en una investigación y con las posibilidades que esta brinda. La apertura de visión y la versatilidad metodológica propia de la etnografía, resultado de su proposición de investigación “en” campo (Peirano, 1995; Guber, 2001) facilitan el desarrollo de la reflexión acerca de la propia presencia del investigador, el curso de su empresa, y también las posibles reorientaciones de la misma. Estas reflexiones son el eje a partir del cual se propone un repaso de una investigación en curso, la cual fue reorientándose a partir de un interés original como resultado del propio diálogo con el campo. La investigación se piensa así como una construcción dialógica entre sujetos en un espacio físico y social determinado. Estas reorientaciones producidas a partir del trabajo de campo nos condujeron hacia -y nos posibilitaron comprender- lo que consideramos uno de los pilares en la construcción de la escolaridad en el barrio Reconquista. Ese recorrido reflexivo acerca de la propia investigación y la forma de construir la escolaridad¹ en el mencionado barrio constituyen el tema de este artículo.

Nuestro interés inicial al comenzar el trabajo de campo era comprender cómo atraviesa la experiencia de la basura la vida cotidiana de la escuela secundaria del barrio Reconquista², barrio caracterizado por una situación de extrema pobreza urbana y degradación ambiental. Este interés se inscribe en el marco de una investigación mayor

1. Ver Bussi (2013)

2. Llamamos así al barrio a los fines de este escrito por estar ubicado en la cuenca hidrográfica homónima.

* Tomado de la canción “Un Pacto” de la Bersuit Vergarabat, del disco “De la cabeza con Bersuit Vergarabat” (2002).

que desde el año 2009 hasta la actualidad realizamos en el barrio mencionado en la localidad de José León Suárez, partido de General San Martín, en el conurbano bonaerense. El tema de esta investigación son los diferentes vínculos y relaciones que establecen cotidianamente los habitantes del barrio con la basura que produce la ciudad, o en otras palabras la pregunta gira en torno de la experiencia de la basura en barrio Reconquista en un sentido amplio, entendiéndola tanto como un problema socio-ambiental como también un recurso de vida para amplios estratos de la población del barrio³. Enmarcados en esta dirección nuestra intención era comprender cómo atraviesa la problemática de la basura la cotidianidad de la vida escolar.

3. Ver Mantiñán (2013).

Reconquista es lo que comúnmente se denomina una “villa miseria”, una urbanización autogestionada realizada sobre un espacio “vacío” y periférico de la ciudad, ocupado de forma espontánea por individuos o grupos familiares que, a falta de otros recursos, fueron desplazados hacia allí por una situación económica y social concreta de desigualdades y necesidades (Davis, 2007). Es un espacio marcado por la falta de planeamiento urbano de todo tipo, por la “ilegalidad” de la posesión de la tierra, por la sobrevivencia en gran medida dependiente de los propios medios y en los márgenes del mercado formal de producción y trabajo. Al mismo tiempo el barrio se levantó sobre lo que antiguamente fuera un basural a cielo abierto. La misma basura sirvió para rellenar el terreno, ya que todo el espacio era una zona de inundación y de pantanos –humedales- perteneciente a la cuenca del río Reconquista. El relleno de basura permitió la elevación del terreno, su habitabilidad y la edificación de las precarias construcciones del barrio (Grinberg, Dafuncho, Mantiñán, 2013)

Reconquista es una más de las villas del conurbano bonaerense que creció al amparo de las crisis económicas y las políticas neoliberales que caracterizaron de forma particular las últimas décadas del siglo XX en nuestro país. El crecimiento del barrio y la gestión de la basura de los últimos años, motivó el desplazamiento del basural: en la actualidad a unos 500 metros del barrio funciona una de las plantas –Norte 3- del CEAMSE –“Coordinadora Ecológica Área Metropolitana Sociedad del Estado”, empresa estatal interjurisdiccional de los gobiernos de la Provincia de Buenos Aires y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Sin embargo las irregularidades de todo tipo que rodean al barrio Reconquista y la reducción de costos para las industrias cercanas que implica la descarga ilegal de sus desperdicios, permiten que el espacio del barrio en varios sectores, aún continúe funcionando como un basural clandestino a cielo abierto. Esto es así sobre todo su parte del “fondo”, la más reciente del barrio, que limita con el “zanjón” (arroyo que discurre por el barrio, afluente del río Reconquista).

De esta manera la basura forma parte de la historia del barrio desde su origen y lo atraviesa cotidianamente en la experiencia de sus vecinos de formas diversas. Tal vez dos maneras cruciales de entender la basura en sentido amplio en dicho contexto sea: por un lado la basura como un recurso de vida para numerosos “cartoneros”⁴, tanto para los que se acercan a cartonear a las instalaciones del CEAMSE⁵, como para quienes viajan diariamente a capital u otros centros urbanos; por otro, como fuente de enfermedades significada como “contaminación”. Es decir que al mismo tiempo que la basura es pensada como un problema ambiental y un peligro de “contaminación”, también representa y constituye un medio para satisfacer las necesidades más básicas de subsistencia como alimento, bienes de uso diario, productos para la reventa y materiales de construcción de la propia vivienda para la gran mayoría de los habitantes de Reconquista⁶.

4. “En Argentina se denomina ‘ciruja’ a quien sobrevive a partir de lo que extrae de las bolsas de residuos. Dada la fuerte repercusión que tuvo la problemática a partir de la crisis económica y social que se acrecentó en este país desde diciembre de 2001, los medios masivos comenzaron a utilizar el término ‘cartoneros’ para nombrar a estas personas” (Paiva, 2006: 189)

5. Alvarez (2011) estima en 700 los cartoneros que se acercan diariamente al CEAMSE desde los barrios cercanos, incluido obviamente barrio Reconquista.

6. Ver Mantiñán 2013.

Para poder iniciar la comprensión de cómo atraviesa la problemática de la basura las dinámicas escolares cotidianas nos propusimos realizar trabajo de campo etnográfico en la mencionada escuela. Para ello visitamos regularmente la institución escolar durante el año 2013 y 2014, manteniendo conversaciones con alumnos, padres, docentes y

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

personal, como también participando en actividades áulicas, proyectos de la institución y diverso tipo de reuniones. En estas visitas la mayor cantidad de conversaciones las hemos mantenido con la preceptora y con las profesoras de Biología, Construcción de la ciudadanía e Historia, como también con el director de la escuela y con su secretaria –que recientemente ha renunciado a su cargo–.

Lo que nos indujo a pensar que nuestra inquietud de conocimiento en torno de la problemática de la basura podía ser considerada en la escuela, es que ésta se ubica dentro de las inmediaciones del barrio, compartiendo con el mismo buena parte de sus características, –si bien también es cierto que ediliciamente la escuela sobresale sobre el resto de las construcciones de Reconquista–: Por lo demás la escuela también está construida sobre un terreno “rellenado” con basura, comparte la cercanía de basurales a cielo abierto, como también la irregularidad y precariedad en el acceso al servicio de agua potable.

Por su parte cabe mencionar que a la escuela asisten “chicos cartoneros”, que luego del horario escolar van solos o con algún familiar o amigo a lo que llaman “la quema” (montañas de basura ubicadas dentro de las instalaciones del CEAMSE, Norte 3); otros chicos cartonean en Capital, pero al estar restringido el acceso de menores a realizar dicha práctica en ese espacio, lo más común es que la gran mayoría vaya a la quema. También conocemos iniciativas y proyectos escolares de años anteriores que se centraron en el “problema” de la basura. Como por ejemplo la construcción y disposición de tachos grandes de basura que se colocaron en la entrada y pasillos de la escuela (hoy no se conserva ninguno, todos por un motivo u otro fueron retirados), charlas sobre reciclado de materiales desechados dictadas por numerosas organizaciones, etc.

Al estar trabajando desde el año 2009 en un equipo de investigación⁷ que realiza buena parte de sus estudios y acciones en el barrio Reconquista, nuestra entrada al campo resultó sin complicaciones dado que ya éramos conocidos de buena parte del personal de la escuela y muchos de sus alumnos. Por otra parte, en el momento en que realizamos el trabajo de campo en dicha escuela se estaba llevando adelante la construcción y puesta en marcha de un Observatorio Ambiental de cogestión Universidad Nacional de San Martín/Escuela local y con participación de vecinos del barrio, para realizar conjuntamente con los docentes y estudiantes de la escuela secundaria análisis sobre cuestiones ambientales del propio barrio, así como para proyectar posibles alternativas de remediación para algunas de ellas.⁸

De esta manera a la hora de considerar nuestra introducción al campo pudimos comprobar cómo dentro de éste, nuestros interlocutores nos adjudicaban el lugar de ser un “vínculo” o “referente” de la “Unsam” en la escuela. Como mencionan Althabe y Hernández:

Sea cual fuere nuestra voluntad y nuestra conciencia, una vez comenzada la investigación la inmersión es total. Nuestros interlocutores nos confieren un lugar en su mundo; y es a partir de este posicionamiento impuesto que nosotros construimos nuestra perspectiva. (Althabe y Hernández, 2005: 82)

Y el lugar que a nuestra persona se adjudicó fue el de “intermediarios” ante la institución universitaria. De hecho el mayor acercamiento a la escuela fue propiciado por un propio pedido que nos hiciera la preceptora y una docente –casi como un reclamo en buenos términos–, de que la universidad –personificada en nosotros– se sumara para colaborar en otros proyectos escolares de iniciativa local aunque estos no fueran necesariamente los previstos a priori por el mismo equipo de investigación de la Universidad.

7. Centro de Estudios en Desigualdad, Sujetos e Instituciones (CEDESI), Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Directoras: Silvia Grinberg y Valeria Llobet

8. El Observatorio Ambiental Reconquista fue inaugurado finalmente el 27 de Noviembre de 2014.

Consideramos de forma positiva este reclamo, que expresa de forma clara dos cuestiones que nos parecen relevantes: en primer lugar expresa cierta “confianza” o “libertad” de parte de nuestros interlocutores para manifestarnos ese interés, seguramente presuponiendo que nuestra respuesta sería positiva y su petición correspondida. Consideramos que esta confianza y libertad de palabra –pedido, reclamo- habla de una intención de fluidez en la relación, de un pedido de acercamiento y compromiso con la escuela, más allá de lo estipulado desde nuestro propio interés inicial y lo previsto en sentido más estricto por nuestra investigación. Creemos que esto es importante para poder establecer una relación más “simétrica” entre las partes, un mayor grado de compañerismo en el campo, donde nuestro lugar, nuestro rol y nuestros sentidos no aparezcan tan “externos” a las mismas lógicas del campo.

La otra cuestión que se desprende del pedido y relacionada profundamente con la anterior, es que una participación en otros proyectos no necesariamente relacionados con nuestra inquietud de conocimiento –y las expectativas de nuestros interlocutores de que esto ocurra- nos permitió desplazar –por lo menos en alguna medida- el centro de atención de la temática de la basura. Esto nos parece útil a la hora de intentar comprender un fenómeno social sin caer en una sobredimensión de su realidad en un contexto social dado. El que podamos desplazarnos aunque sea mínimamente de nuestra presencia de sentido “alguien con quien hablar del tema de la basura/ alguien interesado en hablar de la cuestión de la basura”, seguramente es fructífero a la hora de comprender de una forma más contextualizada cuál es la dimensión en que el problema de la basura y la degradación ambiental atraviesa la vida de la escuela del barrio.

Construyendo la escolaridad

La cuestión de la basura y la degradación del ambiente son temas que no quedan puertas afuera de la escuela, sino que por el contrario atraviesan permanentemente las prácticas escolares constituyéndose ejes de clases o proyectos. Un ejemplo de ellos es la puesta en marcha de una huerta en el patio interior. El patio donde abundan escombros y restos de comida y materiales desechados como bancos escolares en muy mal estado, es motivo de dudas con respecto a la calidad de la tierra. La preocupación fundamental es el hecho de que la escuela –como ya se adelantó- está construida sobre un terreno relleno con basura. Por ello antes de hacer la huerta, la profesora de biología preguntó si desde el equipo de investigación de la Universidad se podría realizar un análisis del suelo, para verificar su calidad.

El análisis se hizo y los resultados fueron buenos, es decir no mostró presencia de metales pesados en la tierra en grado problemático ni otra sustancia que impida la realización de la huerta. El único inconveniente que presentó la tierra es que carecía del fósforo necesario para desarrollar el proyecto, cuestión que se solucionó comprando una bolsa de fertilizante. Finalmente la huerta se puso en marcha aunque solo duró algunos meses. Esta fue una de las primeras cuestiones que apareció con respecto a nuestra inquietud de conocimiento.

La escuela está construida sobre un terreno relleno con basura, los docentes lo saben y los chicos también, y esto forma parte de la dinámica propia y particular de esta escuela. Pero también es cierto que la cuestión de la basura es una problemática más entre otras presentes en la escuela, una de tantas, ni la única, ni tal vez la significada como más relevante por los actores. En la escuela volvió a evidenciarse algo que ya se había manifestado en la investigación en el barrio: la problemática ambiental es aguda en Reconquista y cuando se pregunta acerca de los principales “problemas” del barrio, la “contaminación” suele aparecer en los relatos, sin embargo, en el día a día, la degradación ambiental se diluye como parte del escenario en el cual discurre la vida de todos

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

los vecinos y con la cual se “aprende”, se “admite” vivir, incorporándola a un segundo plano frente a las necesidades más urgentes de la vida en los contextos de extrema pobreza urbana⁹. En la escuela, y más allá de tratarse de un espacio dotado de institucionalidad y formalidad estatal, la misma lógica emergió durante el trabajo de campo.

A este respecto, una profesora mientras almorzábamos juntos en la escuela con tres estudiantes en el comedor, nos comentó:

El principal problema acá es la ausencia de los profesores, no te das una idea de lo que faltan. Es muy difícil sostener la escuela así. Al final somos yo, y tres profesoras más haciendo malabares para contener a los pibes (Érica, profesora de Reconquista).

El tema de la inasistencia de docentes es recurrente en las conversaciones y durante el trabajo de campo pudimos constatarlo nosotros mismos. En general la preceptora y tres docentes suelen hacerse cargo de todas las horas de clase de los chicos, ya sea dando sus propias horas o cubriendo las de los docentes ausentes. La preceptora ingresó al colegio recién recibida de la carrera de Psicopedagogía y desde ese momento ha estado en su puesto durante casi diez años. Dos de las docentes mencionadas llevan más años aún de ejercer en dicha escuela, y a lo largo de los años han logrado concentrar prácticamente todas sus horas docentes en ésta. Esto ha favorecido una lógica propia de escolaridad muy marcada por un vínculo afectivo entre estas docentes y preceptora, y los diferentes grupos de estudiantes que pasaron durante estos años, vínculo afectivo que excede incluso a los propios estudiantes:

A este respecto la preceptora nos decía:

Yo quiero que Érica y las demás estén bien, se jubilen bien, ellas dieron la vida acá adentro, esta escuela es eso, es su vida... no se dan una idea de todo lo que pasamos juntas acá adentro (Noemí)

De esta manera la vida escolar se caracteriza por un fuerte voluntarismo y sentido de pertenencia de parte de su personal docente (Bussi, 2013). En varias ocasiones la escuela fue tomada por ellas cuando se amenazó con su cierre desde alguna instancia oficial. Por otra parte, es constante la preocupación por inscribir la escuela en certámenes y concursos nacionales o provinciales, en hacer presentaciones en ferias de ciencia, en un intento quizás de “hacer ver la escuela” para que “les presten un poco más de atención”, como nos dijera Noemí: “¿Sabés hace cuánto no pisa la inspectora acá? un año, ¿a vos te parece?” El voluntarismo, el “tener puesta la camiseta”, la lucha, el deseo de mejora constante, son el principal sostén de una escuela que pareciera estar siempre al borde del derrumbe, dejando al desnudo la fragilidad que adquiere la vida escolar en este tipo de contextos.

Como se mencionaba, la relación entre docentes, preceptora y estudiantes resulta muy cercana y fluida, lo que no quiere decir que esté exenta de conflictos. Por ejemplo conflictos entre docentes “metidos” (“comprometidos”) y “no metidos” (“no comprometidos”), entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes mismos. Las peleas y los retos de los docentes hacia los jóvenes son constantes aunque en general no pasan de ser pequeños incidentes. Cuando se producen peleas o discusiones fuertes, la preceptora o alguna docente interviene llamando la atención vehementemente a los estudiantes implicados. Luego, cuando las cosas se calman, es común que la persona que puso orden se nos acerque y nos haga un comentario de alguna manera justificativo, como por ejemplo:

Pame es buenísima, es un amor, pero cuando se cruza es terrible. Tiene muchos problemas en la casa. El papá la faja a la mamá. (Noemí, preceptora)

9. Esto no quita que en determinadas circunstancias el “problema ambiental” se active en forma de reclamos y protestas concretas, como ocurrió recientemente en Reconquista a partir de la formación en un constado del barrio de una gran laguna negra, producto de descargas industriales clandestinas. Ver “Informe sobre contaminación de suelos y sedimentos en barrio La Carcova. Agosto de 2013” realizado a pedido de algunos vecinos por nuestro equipo de investigación en el marco del proyecto “La escuela en la periferia metropolitana: escolarización, pobreza y degradación ambiental en José León Suárez (Área Metropolitana de Buenos Aires)” PIP CONICET. Inv. responsables: Gustavo Curutchet, Silvia Grinberg, Ricardo Gutierrez (UNSAM/CONICET)

Dante no es mal pibe, pero está atravesando un momento jodido. Acá siempre a los 12 o 13 se ponen más bravos los chicos. Se cruzan muchas cosas, y más cuando son familias con dificultades. Dante va a buscar comida a la quema, viste. (Sandra, profesora de Historia)

Por otra parte en varias ocasiones observamos como después de los conflictos más intensos los chicos implicados suelen llorar, secándose rápidamente las lágrimas. Pero no lloran a causa de las peleas. Se debe más bien a los retos de sus docentes, pero no tanto por el reto en sí dado que éstos no pasan de ser tales, sino más bien porque pareciera que son conscientes de que rompieron un “pacto” con los docentes. Un pacto implícito que se juega en el marco escolar donde los docentes –o mejor dicho una parte de ellos, quienes concentran en la escuela la mayor parte de sus horas de trabajo y llevan más de una década trabajando en la escuela- aportan el “tener puesta la camiseta” con los chicos, lo que implica “respeto”, “jugarse” por ellos o “bancarlos”, una suerte de compromiso que a su vez los jóvenes reconocen de diferentes maneras. A veces con el simple comentario “Noemí es una grosa”, otras veces comentándose entre ellos “Hacele caso a Susana” o llamándose entre sí al orden. Al respecto en un relato escrito por un chico hemos leído:

Los profesores de la escuela se preocupan porque nosotros tengamos un buen camino y no un oscuro futuro. (Héctor, alumno de la escuela)

Los profesores también suelen hacer alusión a este pacto implícito. A este respecto así se dirigieron a algunos estudiantes:

¿Cómo me haces esto a mí? ¿A mí me haces esto? (Sandra, profesora de Historia)

¿Por qué haces eso? Vos sabés que acá no nos manejamos así (Carla, profesora de Construcción de la ciudadanía)

Mencionamos esto porque nos parece relevante para entender la forma en que la escolaridad se va construyendo en esta institución en particular. Y decimos “construye”, porque este es tal vez el mejor verbo para describir la forma en que transcurre la escolaridad de los jóvenes en esta escuela, donde todo está por hacerse, y todo parece en gran medida sostenido “a pulmón”. Y esto permea todas las cuestiones que se vivencian al interior de la escuela. Una escuela que evidencia gran fragilidad, irregularidades y problemas asociados a la realidad social del alumnado y del barrio en el cual está emplazada. Esto exige que la construcción de la escolaridad sea el resultado de la lucha permanente y en conjunto entre personal y alumnado, y esto parece ser comprendido por casi todos. Esto es parte de la construcción identitaria puertas adentro de la escuela.

La respuesta de muchos estudiantes es notable en este sentido y se pueden citar variados ejemplos. Enrique es un chico cartonero, que dejó el colegio hace unos años porque no podía mantener la regularidad, sin embargo continúa yendo a la escuela algunas veces por semana y sentado en la preceptoría realiza las tareas y deberes que le encargan las docentes. También es común que muchos chicos concurren a contraturno a la institución para participar en diferentes actividades y proyectos que propone la escuela, como filmar un video basado en alguna temática de interés del grupo, preparar un festejo por el día del niño, ensayar una coreografía para presentar en alguna instancia barrial o hasta asistir los sábados a la mañana a un programa radial en el marco de la materia Construcción de Ciudadanía. Creemos que los jóvenes encuentran en la escuela un espacio para el compartir, espacio de actividades, de responsabilidades que en gran medida les permiten abstraerse de las necesidades habituales que en general padecen en sus hogares y en su barrio. Es la respuesta que brindan al “pacto” que mantienen con los docentes mencionados, su contraparte.

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Los docentes por su parte expresan ese voluntarismo y lo sostienen constantemente de varias maneras. Ellos son quienes asisten en horas libres o contraturno a la escuela para organizar los festejos, preparar los ensayos de coreografías o de filmaciones, quienes promovieron y coordinaron el programa radial, en fin quienes manifiestan su lucha por la escolaridad en el día a día. Con respecto al programa radial, este al fin no pudo continuarse. La profesora que llevaba adelante el proyecto estuvo enferma con neumonía, y durante su ausencia no fue enviada ninguna suplente a la escuela por lo que programa no pudo sostenerse. Así nos lo contaba ella misma:

El programa de radio al fin no lo tenemos más. Cuando caí enferma no mandaron a nadie de reemplazo y las chicas acá no pudieron hacerse cargo de eso, bastante con lo que ya tienen. Una lástima porque era una linda experiencia para los chicos (Érica)

Con respecto a Enrique, el chico que dejó el colegio pero aun asiste a “tomar clases”, Noemí, la preceptora, nos decía:

A Enrique ya no lo podemos tener acá, nosotros le hacemos el aguante viste, porque a él le cuesta mucho relacionarse con otra gente, pero últimamente se complica. Los pibes lo bardean y él responde viste, y si un día pasa a mayores podemos tener un flor de quilombo, él en realidad no puede estar acá. Pero tampoco le quiero decir que no venga más, porque va a quedar en la calle. A mí me gustaría que ustedes que andan por el barrio le puedan hacer la entrada en algún comedor o lugar donde den apoyo escolar, y así el pueda estar en algún lado contenido (Noemí)

En ese contexto, en varios “acontecimientos” (Althabe y Hernández, 2005) de la vida escolar nosotros somos investidos como un actor de referencia en el juego social y simbólico del campo. A veces para justificar un reto, otras para “introducirnos” en los “problemas” de los chicos y de la propia escuela, otras tantas para comentar proyectos y deseos, como también descargar penas o formularnos pedidos concretos. En una escuela tan “descuidada” y sostenida con la lucha recíproca de docentes y estudiantes, todas las manos y ayudas son bienvenidas:

Nuestra lucha es por la escuela, a nosotras no nos interesa quedarnos mil años acá. No queremos eso. Pero si quiero, cuando me vaya, irme contenta. Contenta con una escuela que realmente le sirva a los pibes, que les enseñe, y que les de una oportunidad en la vida. Ustedes saben cómo es esto. Las puertas de acá están abiertas para todos, para todos los que quieran venir. Acá recibimos a todos, mientras traigan cosas que puedan sumar para los pibes que venga quien quiera (Noemí, preceptora)

Un acontecimiento que grafica la lucha y la búsqueda de una “oportunidad” para los “pibes”, fue el del comienzo de la construcción del Laboratorio, sede del Observatorio Ambiental en el barrio. Nosotros debíamos estar en la escuela para recibir los materiales: ladrillos, bolsas de cemento, arena, vigas de madera y algunas de hierro. Cuando llegaron a las 13.30 unos 11 chicos del turno de la mañana que debieron retirarse a las 12 hs, colaboraron junto con nosotros, 5 padres, la preceptora, y el director, para ingresar todos los materiales a la escuela. La preceptora se había encargado de conseguir a los padres, los chicos se sumaron espontáneamente disfrutando más el trabajo que cualquiera de nosotros. Tratamos de organizar el trabajo lo mejor posible para que ninguno saliera lastimado e ingresamos todos los materiales al sector de la escuela donde se construirá el Laboratorio.

El director y la preceptora se mostraban contentos con la puesta en marcha de la construcción que comenzaría al día siguiente con la llegada de los albañiles. Reconocimos dos cuestiones en esa alegría. Por un lado, manifestaban agrado con la idea de que los

chicos pudieran iniciarse en análisis sobre cuestiones ambientales de su propio barrio y pudieran proyectar posibles alternativas de remediación junto con los miembros de la Universidad. Por otro lado y en relación con esto, se mostraban contentos con la idea de que los chicos utilizaran el observatorio como una forma de especializarse de cara a un futuro estudio universitario o una posible salida laboral.

Acá en la zona hay muchas industrias, que trabajan químicos y cosas por el estilo, si nosotros a los pibes les damos una herramienta a través de este laboratorio, les vamos a estar dando una posible salida laboral. (Noemí, preceptora)

Lo bueno es que la Universidad de San Martín tiene después para especializarse en cuestiones de ambiente, análisis ambientales y esas cosas. Esto si lo hacemos bien puede ser una buena base para los chicos que quieran seguir estudiando. (Sergio, director)

Reflexiones finales

Con respecto a nuestra inquietud inicial de conocimiento un aspecto pareciera indiscutible: la basura y la problemática ambiental se vivencia como dificultad, como una preocupación más a atender y con la cual vivir dentro de las problemáticas cotidianas de la escuela, ocupando “un lugar más” en la lista de complejas dinámicas por las que atraviesa día a día la escuela, y significado tanto como un problema con el cual convivir o resolver cuando se pueda, como asociado también a posibilidades u oportunidades para los chicos, tal como lo mencionaba el director de la escuela en la cita anterior.

Por una parte la problemática ambiental no se visualiza ni se evidencia de la misma forma en que sí lo hacen otras cuestiones, como la misma inasistencia docente o las diferentes problemáticas que viven los chicos a nivel familiar o social. La cuestión de la basura es una problemática más en un contexto escolar caracterizado por diversas fragilidades, donde la dinámica escolar se construye y se sostiene de manera autogestiva y gracias al ejercicio de voluntades individuales o de pequeños grupos, frente a la carencia en gran medida de apoyos por parte de instancias oficiales, donde buena parte de los recursos necesarios para sostener la escuela no fueron cedidos, ni otorgados, sino “conquistados” (Bussi, 2013)

La realidad de los chicos, estudiantes, “cartoneros”, una escuela construida sobre terreno rellenado con basura, la posibilidad de contar con un observatorio ambiental y su utilidad para iniciar a los chicos en análisis de las cuestiones ambientales del propio barrio, todas estas cuestiones aparecen junto a otras problemáticas vivenciadas en la escuela como más urgentes y más apremiantes.

Creemos que es interesante observar y comprender cómo una inquietud de conocimiento escogida inicialmente por los investigadores, si bien puede parecer relevante –y tal vez lo sea- en un campo social, no debe considerarse como el centro a partir del cual el juego social se construye. En todo campo social las dimensiones que coexisten pueden ser innumerables como innumerables pueden ser las miradas analíticas que pueden proyectarse sobre cualquiera de ellas. No consideramos un problema reconocer que una inquietud de conocimiento pueda acercarse a solo una dimensión social, dentro de un campo donde se juegan diversas dimensiones, de relevancias, también diversas. Consideramos que la cuestión fundamental es comprender un aspecto social, en la medida más cercana posible, en los términos en que se juega en un campo social determinado, y esto es posible a través de un enfoque etnográfico dispuesto a captar las atribuciones de sentidos particulares que atraviesan un mundo social (Geertz, 1992).

NOTAS DE INVESTIGACIÓN

Siempre reconociendo que el fruto de la etnografía es una conclusión interpretativa construida en el trabajo de campo (Guber, 2001; Geertz, 1992)

La cuestión ambiental –como cualquier otra cuestión social- adquiere en diferentes contextos sociales disímiles y diversos significados (Marcus, 2001). La etnografía, es decir introducirse en un campo corporalmente, practicando la observación, implicándose personalmente en el mundo de las relaciones sociales, favoreciendo las situaciones de participación, diálogo e intercambio, hacer de la situación de interacción –y no solo del relato asociado a ella- el verdadero fundamento del análisis (Gadamer, 1965), es una buena manera de lograr un acercamiento sutil, comprensivo y honesto a la forma en que una dimensión social cualquiera se juega en un campo social determinado.

Bibliografía utilizada:

- » Althabe G. y Hernández V. A. (2005) « Implicación y reflexividad », en: Hernández *et al.* (comps), *Etnografías Globalizadas*, Buenos Aires, ediciones SAA, páginas 71 a 90.
- » Álvarez, R. (2011). *La basura es lo más rico que hay. Relaciones políticas en el terreno de la basura. El caso de los quemeros y los emprendimientos sociales en el relleno norte III del Ceamse*. Buenos Aires, Dunken.
- » Bussi, Eliana (2013) *Hacer escuela secundaria en barrios de degradación ambiental y pobreza urbana extrema: estudio en torno de los dispositivos pedagógicos en la sociedad del gerenciamiento*. Licenciatura en Educación. Universidad Nacional de San Martín.
- » Davis, Mike (2007) *Planeta de ciudades miserias*. Madrid. Foca.
- » Gadamer G.H. (1965) *Verdad y Método*, Buenos Aires, Sígueme.
- » Geertz, C. (1992) *La interpretación de las culturas*. Barcelona, Gedisa.
- » Grinberg, S.; Dafunchio, S. y Mantiñán, L. M. (2013) “Biopolítica y ambiente en cuestión. Los lugares de la basura”. *Revista Horizontes Sociológicos de la Asociación Argentina de Sociología*. Año 1, nro. 1, mayo-junio. ISSN 2346-8645.
- » Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá, Norma.
- » Mantiñán, L. M. (2013). “Los lugares de la basura. Sujetos y residuos en un barrio del conurbano bonaerense”. Licenciatura en Antropología Social y Cultural. Universidad Nacional de San Martín.
- » Marcus G. (2001) “Etnografía en/del sistema mundo. El surgimiento de la etnografía multilocal”, *ALTERIDADES*, 11 (22): Págs. 111-127.
- » Paiva, V. 2006. “El “cirujeo”, un camino informal de recuperación de residuos. Buenos Aires, 2002- 2003”. En *Estudios Demográficos y Urbanos*, Vol. 21, No. 1 (61) (Jan.–Apr.), pp. 189- 210. El Colegio De México. <http://www.jstor.org/stable/40315464>.
- » Peirano, Mariza G. S. (1995) *A favor da etnografía*. Río de Janeiro, Relume Dumará.

ENTREVISTAS

Vivir, pensar, mirar, participar.

Una trayectoria en la Antropología

Entrevista con Elisa Cragnolino, Universidad Nacional de Córdoba

 Victoria Gessaghi *

Elisa Cragnolino es Doctora en Antropología. Profesora y Licenciada en Historia. Profesora Adjunta exclusiva en la Cátedra de Sociología de la Escuela de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Profesora del Programa de Estudios Socio Antropológicos Agrarios y del Doctorado en Estudios Sociales Agrarios del Centro de Estudios Avanzados de la UNC. Es Investigadora y directora de Proyectos de investigación dentro del CIFYH-UNC.

— **¿Cómo llegaste de la historia a la antropología? ¿Cómo fue ese camino de la historia a la Antropología?**

— Yo en realidad siempre quise estudiar antropología, lo que sucedía es que terminé el secundario en el 75, vino el golpe de estado y una de las alternativas era ir a Rosario o a Buenos Aires, pero finalmente terminé estudiando historia. Atravesé toda la dictadura en historia. En un momento recuerdo haber ido a Buenos Aires a averiguar por la carrera de antropología y al final dije: no me voy a bancar vivir en Buenos Aires. En Córdoba vivía en un departamento que era de mi familia, con mi hermana, yo tenía amigos, decidí quedarme y ver más adelante qué hacía. De hecho mi tesis de licenciatura fue en un tema de antropología: estudié prácticas de curanderos desde Bourdieu. Había un profe que fue el profe de antropología, (con quien después terminamos muy mal), pero fue uno de los pocos profes durante la dictadura con el que aprendí algo. La verdad es que fue durísimo atravesar la carrera en la dictadura. Yo de historia no sé nada. Además, es como un bloqueo que tengo, como si nunca hubiese leído nada de historia. Lo que hacíamos era leer una historia fáctica. Sin embargo hubo materias como Historia de la Cultura o Antropología con un profe que fue el primero en acercar Bourdieu a la facultad. Él venía de Francia y se presentaba como discípulo de Bourdieu. Para lo que era la carrera en ese

momento, antropología fue una materia fundamental. Me pregunto cómo a los milicos, a la intervención de la facultad se les pasó que estuviera Bourdieu incluido en el programa; será que no lo revisaron porque Costa, que así se llama, venía de la Universidad Católica? Después tanto Alicia Gutierrez como yo hicimos la tesis con él y empezamos a laburar en la cátedra de Sociología que él concursó. Luego este profe nos invita a participar de una investigación. Era una investigación sobre estrategias de sobrevivencia familiar en zonas rurales. Este profe nos largó al campo. Alicia siempre le dice a los alumnos que este estudio es un buen ejemplo de una sociología espontánea. Nosotras no habíamos hecho casi trabajo de campo, salvo con la tesis. Trabajábamos con el concepto de marginalidad y lo mezclábamos con Bourdieu...imaginate. Después escribimos un libro –que fue un desastre (risas)- pero bueno, lo escribimos nosotras y con eso fuimos a un congreso en Chile. Ahí éramos las más chiquitas y había unos tipos grosos, antropólogos que venían de la Flacso de Ecuador, chilenos que venían laburando en ONGS, que en la dictadura fueron como espacios de resistencia importantísimos. Nos tuvieron lástima (risas) y nos adoptaron y nos explicaron y nos tiraron bibliografía y yo empecé a leer otras cosas... fue un momento muy importante.

* Doctora en Antropología por la Facultad de Filosofía y Letras (Universidad de Buenos Aires). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

— Otro momento que ayuda a entender porqué después me dedico a educación tiene que ver con lo que fue mi primer trabajo, una vez recibida. Cuando se recupera la democracia empiezo a trabajar en el plan nacional de alfabetización, en un equipo de capacitación. Todo eso fue paralelo, terminar la carrera, empezar con Alicia en esa investigación sobre estrategias de sobrevivencia familiar en zonas rurales, y laburar en el plan. Y empiezo a interesarme por la educación. La experiencia del plan fue en plena recuperación democrática, imagínate, creíamos que íbamos a hacer la revolución... había en el ministerio de educación de Córdoba -con el cual el plan Nacional había conveniado- un equipo interdisciplinario bastante interesante. Había un montón de proyectos. Después cambió, pero inicialmente era muy interesante; había por ejemplo un programa que intentaba pensar la educación rural. Se abría todo un mundo y aparecían un montón de nuevos actores que estaban pensando que había que transformar muchas cosas, especialistas en educación, sociólogos, un antropólogo, pedagogos, muchos venían del exilio. Teníamos encuentros con ellos, nos invitaban a encuentros donde se discutía la particularidad de lo rural; hacíamos seminarios de capacitación para alfabetizadores; leíamos cosas sobre educación popular; Freyre, por supuesto, Brandao; Nuñez. Nosotros pensábamos que esta experiencia era una oportunidad para trabajar políticamente. Pensábamos que había que romper con todas las estructuras y los ritos escolares. Sin embargo, la gente los pedía: la bandera, la tarea, querían notas, el boletín de calificaciones. Yo me preguntaba ¿qué pasa? ¿Por qué? ¿No era que teníamos que acabar con la escuela tradicional? Ahí la conozco a Marieta, nos hacemos amigas y empezamos a pensar algunas cosas juntas.

— Se van conjugando todas esas cosas. También una experiencia corta, pero intensa, trabajando en un proyecto de desarrollo rural. Me convocan para trabajar en el norte de Córdoba. Entonces me incorporo a un equipo bien interesante con trabajadores sociales, economistas y agrónomos y empezamos a trabajar en el campo y eso para mí fue muy formativo. Me empiezo a interesar por la educación rural. Yo vengo del campo, de un pueblo muy chico de la pampa gringa y entonces se cruzan las cosas...el interés por la antropología, las lecturas sobre ruralidad y campesinos que había empezado a hacer, el trabajo en el plan de alfabetización... Me empiezo a preguntar por qué la gente hace tanto esfuerzo para alfabetizarse. ¿Por qué valora la escuela? ¿Por qué participaban más las mujeres en las actividades educativas?... Decido presentarme a una beca del Conicet. Para entonces ya me había acercado a una profe de Ciencias de la Educación que se llamaba Lucía Garay. Era socióloga pero era quien

batallaba junto a las pedagogas en ese momento por introducir otras miradas. Era muy formada, había hecho una maestría en Inglaterra, sabía de psicoanálisis. Sale la beca de Conicet y paralelamente, con Alicia ganamos el concurso de JTP (jefas de trabajos prácticos) en sociología. Cuando hago el diseño para la beca empiezo a pensar en trabajar en estrategias pero en educación: educación como estrategia y ahí como que se unen distintas cosas, como que converge mi trayectoria. Y descubrí que eso era lo que quería hacer. Mi plan de beca tenía todavía un sesgo muy funcionalista, a pesar de que decía que trabajaba con Bourdieu...Trabajábamos con Alicia, leíamos cosas, e íbamos creciendo. Eso en paralelo con el nacimiento de mi hija. Yo quedo embarazada en el momento que tengo la beca y empecé a ir a campo, a la Dormida, con Santiago, mi hijo mayor. Yo llegaba a la escuela con Santiago. Trabajaba sobre todo con mujeres que iban con sus hijos. Él tenía dos años y se sumaba, se subía al caballo. Fue una experiencia... Después ya nació Clara y ya no podía ir con los dos. Y la Clara no se quedaba quieta... (risas). Tener chicos pequeños condicionaba la manera de estar en el campo. A veces me quedaba a dormir allá, pero eso era raro. Me iba muy, muy temprano y llegaba tarde a la noche a mi casa. Yo siempre le cuento a mis alumnos lo que fueron las primeras entrevistas...tenían como 100 preguntas (risas). Yo participaba con las mujeres en un curso de corte y confección y después iba a las casas y yo estaba angustiada porque tenía que hacer ese cuestionario y me tenía que volver a dormir a casa. Llegaba al pueblo siempre apurada, aferrada a la cartera, los sometía las primeras veces a una tortura...hasta que pasó el tiempo y me fui dando cuenta...

— Yo siempre cuento estas anécdotas porque uno llega al campo con una gestualidad urbana, con tiempos urbanos, con otros ritmos...deberían pensar que era una loca. Además me preocupaba ser vista como alguien del sistema educativo que iba a interrogarlos. Me habían dicho que me iban a ver como un representante del gobierno, que si decía que era profesora me iban a pedir cosas...entonces me presentaba como investigadora. La gente no entendía qué era ser investigadora, creían, que sé yo, que era un inspector, alguien que iba a fiscalizar. Iba y me decían "ah profesora!" Hasta que entendí que sí, era profesora. Yo creía que si me identificaban como profesora eso iba a sesgar la respuesta...después fui aprendiendo que el otro siempre construye imágenes de uno, y me relajé, y largué el cuestionario, y empecé a observar. Salía a caminar con ellos, a hacer las compras y me pedían que los acompañara a la escuela y antes les decía que no y ahora que sí. Y empecé a ayudar con la tarea cuando me pedían y me empecé a dejar llevar

ENTREVISTAS

por la situación porque eso hablaba de un montón de cosas. Eso también era muy importante. El fluir del campo. Eso hablaba de qué significaba para ellos que una profesora quisiese hablar con ellos... y el estar ahí antropológico. Yo llegaba y había en las paredes un certificado del curso de apicultura y eso abría a explorar muchas cosas (...)

— ¿Qué aporta tu mirada de historiadora a tu modo de hacer y vivir la antropología?

— Cuando quiero ser antropóloga quiero olvidarme de la historia. Por todo lo que había significado esa época, la dictadura, lo que había tenido que leer, toda esa historia fáctica. Yo me perdí lo mejor de la historia. Sin embargo me incorporo desde una manera de pensar los problemas sociales hasta cómo trabajar con un documento. Así que pese a que yo intenté hacer esa ruptura, luego de que presenté mi primera beca a Conicet que era sobre estrategias de sobrevivencia desde una mirada sincrónica, me di cuenta que no podía hacerlo si no era historizando, trazando la trayectoria, reconstruyendo el proceso de descampesinización. Y había poco escrito sobre la zona; mejor dicho, nada. Sólo encontré un pequeño libro con anécdotas de La Dormida...y yo tenía que saber de dónde venían esas familias. Ahí se sumaron lecturas sobre campesinado, toda la lectura marxista... Hugo Trincheró vino a dar un curso a Córdoba y bueno, así voy avanzando. Empiezo a trabajar con censos poblacionales y agropecuarios para reconstruir esos procesos. Entonces aunque me negué como historiadora durante mucho tiempo, finalmente pude recuperar una manera de mirar la vida social. En realidad no puedo pensar un problema social si no es en clave histórica.

— ¿En qué proyectos estás trabajando en la actualidad?

— Estoy como directora de un equipo bastante grande. Desde hace algunos años trabajamos con el Movimiento campesino de Córdoba y sus proyectos educativos. Me interesa seguir estudiando a las familias campesinas, sus prácticas educativas y que sucede cuando se organizan. Cómo y por qué surgen las escuelas campesinas y las tensiones que las atraviesan. Pensamos la educación y la política pública con ese concepto de Elena Achilli, y nos preguntamos cómo desde estos otros lugares se construye política pública. Y ahora estamos empezando a estudiar sobre otros agentes del campo educativo que no aparecen como parte de él. Por ejemplo, la Federación Agraria, Monsanto, las fundaciones de empresas que desarrollan proyectos a través de escuelas rurales; las prácticas de donación y lo que se construye a través de ellas. Hace bastante tiempo vengo pensando que desde una perspectiva relacional no podemos limitarnos a trabajar con los maestros y

familias campesinas y tenemos que ocuparnos de los dominantes, diría Bourdieu, los hegemónicos... Me interesaría tomar un territorio y ver cómo aparecen distintos actores, disputando por la educación. Ahora hay gente del equipo que está trabajando sobre estos temas. También en los últimos años he trabajado sobre cultura escrita recuperando documentos de campo. La participación en la cultura escrita por parte de las familias, la manera en que se incorporan a sus estrategias de reproducción y qué sucede a medida que se producen transformaciones estructurales

— En mis condiciones actuales, es difícil encontrar el tiempo para hacer campo. La última vez fue en septiembre del año pasado. Estuve casi una semana con los compañeros del Movimiento Campesino, con una de las familias, en la escuela. Este año, hace unas semanas, estuvimos en Villa Dolores trabajando con formadores de maestros, estudiantes de magisterio y técnicos del movimiento campesino. Es un proyecto de extensión, pero también lo considero oportunidad para hacer campo.

— Lo cierto es que estoy atravesada por montones de tareas: fui parte del consejo directivo de la facultad durante dos periodos; parte del Comité del doctorado en Educación y sigo siendo parte del Comité del doctorado en Estudios Sociales Agrarios. Las demandas de evaluación de proyectos, de tesis, de artículos, son constantes. Tenemos cuatrocientos cincuenta alumnos en la cátedra, mil cosas que atentan contra el tiempo para ir a campo. Por ejemplo, hace unos dos o tres años estuve haciendo entrevistas a un maestro chacarero pensando en lo que planteaba antes, que es importante estudiar a distintos actores... Él era un maestro de una familia de propietarios medianos, capitalizados con una trayectoria política particular, había participado de la revolución libertadora, había llegado a ser inspector de escuelas rurales...era un personaje fascinante y él se presentaba como "maestro chacarero". Tuvimos algunos encuentros y después no pude sostenerlo. El se mudó, se fue a vivir fuera de Córdoba. Entonces como que tengo eso pendiente, tendría que suspender todo lo que tengo que hacer como hice el año pasado en septiembre que me fui a la escuela campesina de la Cortadera. Pero para mí es muy difícil hacerlo...

— Tengo muchos tesisistas y ese laburo lleva tiempo pero me encanta, lo disfruto de verdad. Y en el equipo estamos trabajando creo que bien. Sostenemos reuniones, leemos y discutimos...bueno y así estamos, el equipo está grande, está consolidado, somos muchos...está potente. Trabajamos distintos temas pero yo tengo muy en claro que no nos une ni el espacio, ni simplemente la amistad sino una perspectiva,

una manera de mirar el espacio social rural, siempre vinculando los procesos educativos con los estructurales y políticos y eso nos permite converger.

— **La formación de recursos humanos ocupa bastante tiempo de tu trabajo, siempre estás rodeada de jóvenes a los que nos estas formando. ¿Es deliberado?**

— No puedo entender la docencia si no es ligada a la formación de recursos humanos, a la investigación y a la extensión. Para mí son fundamentales. Me interesa mucho formar a la gente no solo en la investigación si no en la extensión. De hecho, desde 2009 tenemos la pata del voluntariado. Primero porque somos parte de la universidad pública y los conocimientos tienen que tener una proyección en un construir con el otro; aunque no somos los militantes que necesita el movimiento campesino, ahí estamos; en mi caso, como profesora que aporta desde sus conocimientos. Y me preocupa mucho y creo que es importante que los estudiantes se asuman como estudiantes de la universidad pública y que aprendan en el campo, sobre todo para los que van a hacer antropología. Entonces le dedico mucho tiempo a eso y con Marieta entendemos que hay que hacer un camino y hemos hecho un camino en trabajar así.

— **Mencionás reiteradamente el trabajo con los pares... con los que uno va haciendo camino, los pares significativos... la nombrás a Alicia, a Marieta...**

— Si, y en mi historia fue fundamental el encuentro con María Rosa (Neufeld). Yo tenía en esa época, en el 95, una directora que era muy buena, pero en ese momento era diputada, o sea tenía poco tiempo. Y el encuentro con María Rosa fue maravilloso, lo digo siempre, se lo digo a ella y a ustedes. Aprendí de ella una manera de ser académico. Es sumamente generosa, su compromiso con la tarea docente y de investigadora de la universidad pública, eso lo aprendí con ella. Ese camino del doctorado lo hicimos también con Alicia Gutiérrez. Yo quería hacer el doctorado en antropología y Alicia en sociología. Decidimos no hacerlo en Córdoba. La alternativa acá era hacerlo en Historia. A mi me llegó el artículo de María Rosa sobre estrategias de supervivencia en las islas del Delta, y dije, yo me tengo que encontrar con esta mujer. Alguien me pasó su teléfono. La llamé, quedamos en que nos encontrábamos en el cuarto piso de Púan. Entonces llego, y como soy yo, la habré abrumado... (risas). Le dije que quería hacer el doctorado, y ella se ofreció a ser mi consejera de estudios. Entonces me llevó a la casa y me dijo acá está la biblioteca, creo que tenés que leer esto, a Rockwell y a este, este, y este otro... La cuestión es que me volví de Buenos Aires con un montón de fotocopias de la biblioteca de María Rosa. En paralelo, con Marieta trabajábamos con un equipo de adultos que coordinaba María Saleme desde acá

y con Teresita Sirvent en Buenos Aires. Después eso no siguió. En el 2003, nos invitan a ir a México a hacer una instancia en el DIE y en el avión armamos un proyecto que se llamó "Despegue al futuro". Entonces, en el 2004, nos presentamos a una convocatoria con un proyecto donde empezamos a trabajar sobre políticas y prácticas de alfabetización (desde la perspectiva de los nuevos estudios de literacidad-cultura escrita) y pensando las convergencias entre educación de adultos y educación rural...Entonces sí, el encuentro con otros colegas para mí es fundamental. Con Laura Santillán, con Ana Padawer, son espacios de crecimiento y disfrute y por supuesto con las maestras nuestras, con Elsie, Elena y María Rosa. Y esto de la Red (la RIAE) tiene una potencia que es impresionante. Desde el momento en que codirigimos juntos, nos presentamos a proyectos juntos...

— **¿Cómo ves el campo de la antropología y educación en Córdoba y qué agenda ves como pendiente?**

— Me parece que hay mucho por hacer. Mirando hacia atrás creo que la Maestría en Investigación Educativa del Centro de Estudios Avanzados, fue fundamental para formar a mucha gente; de hecho de ahí salen Guadalupe Molina, Silvia Servetto, Mónica Maldonado, Miriam Abate Daga. Y el crecimiento de las perspectivas antropológicas en educación es resultado de este espacio y del trabajo de Cacho Ortega, que fue quien lo pensó. Y luego el Postítulo en investigación educativa del que participaron como docentes nuestras maestras y como tutoras muchas colegas de los espacios que hoy forman los nodos de la RIAE: las compañeras de Rosario, Mariana Nemcovsky, Gabriela Bernardi; de la UBA Liliana Sinisi, Paula Montesinos, Sara Palma y otra gente de Córdoba... ellas fueron parte de una especialización que formó a mucha gente de los institutos de formación docente de todo el país.

— En los últimos años ha habido un crecimiento importante; muchos de los investigadores jóvenes terminaron maestrías y doctorados. Pese a esto creo que no hay todavía en Córdoba un reconocimiento de la importancia, de la relevancia y de la calidad de la investigación que se viene realizando. Es también un espacio a construir al interior de la carrera de Antropología. Una carrera nueva, que se creó hace 5 o 6 años y tiene solo tres egresados, y donde hay muchas posibilidades; mucho por hacer. No hay un seminario sobre Antropología y Educación, hay que pensar en eso. Todo el tiempo se acercan alumnos a quienes les interesa formarse y se entusiasman con la posibilidad de integrarse a equipos de investigación y extensión

Vínculos, generaciones y procesos históricos de identificación Ch'ol Suclumpá, Salto de Agua, Chiapas

 Gabriel Antonio Díaz Peñate*



Autor: Fotos de México. Polo y sus hijos. Indígenas Choles. 11/11/2012

Introducción

Mi nombre es Gabriel Antonio Díaz Peñate, soy estudiante de la Universidad Pedagógica Nacional, México, DF. Actualmente, curso el quinto semestre de la Licenciatura en Educación Indígena. En esta Licenciatura tengo la oportunidad de convivir con jóvenes indígenas, que al igual que yo, salieron de pueblos en donde se habla una lengua indígena. Realmente me siento muy feliz al estar entre ellos, ya que no me siento diferente y siento que soy integrante de una familia, llena de diversos saberes y conocimientos, en esta comunidad estudiantil de la licenciatura.

* Estudiante de la Licenciatura en Educación Indígena, de la Universidad Pedagógica de México.

Formo parte de una etnia Ch'ol que está ubicada en la región selva-norte, en el Estado de Chiapas. En esta etnia hay toda una riqueza cultural que muy pocas veces se ve en los medios de comunicación. El nombre de cada comunidad Ch'ol, mayormente, está relacionado con la naturaleza y desde luego mi comunidad, que se llama Suclumpá, forma parte de esta característica. Mi municipio es Salto de Agua, está como a 40 minutos de mi ejido.

Hoy quiero hacer, de manera escrita, un recorrido en la vida Ch'ol. Lleva por título vínculos, generaciones y procesos históricos de identificación Ch'ol. Estos tres términos hacen una síntesis de toda la profundidad y complejidad de mi cultura. Desde luego, este título está pensado fuera de mi contexto social y cultural. Son palabras muy institucionales y estoy seguro que mis hermanos Choles que no han puesto ni un pie en ninguna institución, desconocen estos términos. Yo como universitario en una ciudad y campesino en mi comunidad traté de apegarme más a lo que considero el pensamiento propio de mi comunidad. Por lo tanto, mi trabajo no está estructurado conforme al título. El presente trabajo tiene tres enfoques y una sola finalidad: dar a entender la vida Ch'ol.

El primer enfoque es acerca del origen de los Choles, que consiste en la cosmovisión, en el vínculo que tiene el hombre con su entorno y la función del hombre en la tierra; el segundo es acerca de la vida Ch'ol, habla de las pautas de crianza sobre la nueva generación, y el último habla de la ciudadanía dentro de mi cultura, gira en torno a la adquisición de una identidad, de la socialización en la cotidianidad y el cambio que está viviendo mi comunidad.

1. Origen de los Choles

1. Históricamente, el Chol fue un nombre dado por los españoles para referirse a la región donde coexistían varios grupos con estrechos vínculos no tanto políticos sino culturales y lingüísticos. <http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/choles.pdf>

Quiero empezar esta trayectoria de vida Ch'ol¹ explicando el origen de la vida desde la cosmovisión Mayence-Ch'ol. Nosotros los Choles estamos ubicados en la región selva-norte del Estado de Chiapas, México. En esta región hay tres variedades de la lengua, localizadas en seis municipios: Salto de Agua, Palenque, Ocosingo, Tumbalá, Tila y Sabanilla. Las tres variedades tienen origen en: Tumbalá, Tila y Sabanilla. Mi comunidad, que es Suclumpá, municipio de Salto de Agua, habla la variedad Ch'ol de Tumbalá.

Suclumpá corresponde al nombre de la comunidad escrito ya en la lengua castellana. Este cuenta, sin embargo, con una etimología Ch'ol. El nombre de la comunidad, escrita en mi idioma, es Säklumpá. Quiere decir Säk= Limpio, lum= Tierra, pá= Arroyo. La comunidad pertenece, como ya señalé, al municipio de Salto de Agua, Chiapas, está rodeada de varios ejidos Choles, y muy cerca de un río que se llama Tulijá. Los fundadores de esta comunidad vinieron de Tumbalá, en búsqueda de tierras para la siembra y cosecha, básicamente, de maíz, frijol, calabaza y chile.

Sin el hombre no habría comunidad y sin la comunidad no habría reproducción de la lengua o cultura Ch'ol. La explicación que se da acerca de la creación del hombre (wiñik) gira en torno al *Popol-vuh*. Nos auto-conocemos como wiñik, que en español quiere decir hombre o varón. La etimología de esta autodenominación viene de *trabajar al campo*. El hombre o varón le sirve fielmente a la naturaleza, la trabaja con respeto. En el suelo siembra y cosecha el maíz, ya que el campesino Ch'ol es el *hijo del maíz*, su origen viene del maíz. Debo reconocer que el pensamiento de la cultura Ch'ol es amplio, profundo. Solo quiero retomar ahora los puntos importantes del *Popol vuh*. Es decir, mediante el maíz rojo y blanco al hombre se le dio vida, la masa del maíz blanco sirvió para darle cuerpo, forma al sujeto, y el maíz rojo sirvió para la sangre del sujeto. De la misma manera fue creada la mujer, con estas creaciones los dioses se

RELATOS DE EXPERIENCIAS

sintieron satisfechos y empezó un proceso de agradecimiento, de ritos de los hombres para las deidades.

Es muy importante el maíz para la vida de nosotros los indígenas Choles, ya que nos alimenta y es señal del afecto que nos tiene la naturaleza. Ella nos dio esta fuente de vida.

Esta fuente de alimentación tiene sentimiento, pueden llorar cuando el campesino descuida y deja las semillas regadas por todas partes, en la cosecha. Con este descuido el campesino puede recibir un castigo por parte de la *naturaleza*², es decir, el rendimiento de la cosecha puede disminuirse, las plantas pueden sufrir de enfermedades.

Pero mi cultura no puede explicar quién creó las deidades. Por si solos no pueden existir, dónde consiguieron los poderes para, supuestamente, crear todo. En fin, yo como indígena Ch'ol tengo muchas dudas.

Así como hay teorías sobre el origen de la vida escritas o pensadas por el hombre, también en mi cultura hay escritos (*popol-vuh* y *chilam balam*) que hablan del origen del hombre. Quedan restos de este pensamiento, que la religión evangélica ha venido transmitiendo -*dando la verdad*- a algunas personas. Considero yo que la sociedad ahora lucha por los buenos valores, por la hermandad, por la responsabilidad y otras cosas. Por lo tanto, me pregunto: ¿Dentro de esta sociedad, qué principios y valores prevalecen para mi comunidad? Es una pregunta para analizar dentro y fuera de mi comunidad.

El siguiente punto es una elucidación de las pautas de crianza de la vida Ch'ol. Se trata de una visión dentro de la comunidad, que actualmente constituye una pauta de clasificación y jerarquización socio-económica. Es decir, a quienes practican este tipo de pauta se les asigna un estigma de clase pobre. Los que han dejado esta pauta, en cambio, son considerados como parte de una clase que cuenta con lo suficiente para consumir productos de otra cultura.

2. Vida Ch'ol

La vida de un Ch'ol es todo un proceso lleno de bonitas experiencias. Está llena de convivencia y armonía con la naturaleza. A veces pienso que la misma naturaleza es la mejor maestra que enseña a vivir, y a nosotros los Choles, nos cuida, nos da su agua, es decir, nos comparte su vida. Mi pregunta es, desde el pensamiento Ch'ol, ¿Qué se entiende por vida? En los siguientes apartados reconstruyo algunos de los trayectos que pasamos, desde la infancia hasta encontrar nuestra ciudadanía, y a nosotros mismos como Choles.

2.1. Vida dentro de una vida

En mi comunidad el embarazo se da en el matrimonio, muy pocas veces llega un embarazo prematuro en las jóvenes, ya sean estudiantes de Suclumpá o de las comunidades circunvecinas. En el pasado el matrimonio se llevaba a cabo a la edad de los 18 años, ya que se consideraba que el joven a esa edad ya podía preparar la tierra, sembrar y cosechar, al igual que la mujer, que estaba también preparada para atender el hogar. Los padres del joven eran los encargados de elegir la pareja.

En la actualidad la comunidad atraviesa muchos cambios, los matrimonios suelen llevarse a cabo teniendo los jóvenes 25-28 años de edad, aunque sigue siendo un hecho habitual tener un hijo iniciando el matrimonio, por eso en cada matrimonio es común ver un hijo o hija. Anteriormente, una familia podía estar formada por 10 ó 12

2. Desde mi cultura la naturaleza es entendida como el plano en donde se encuentran toda la flora y fauna. Como humanos somos parte de toda esta existencia, de toda esta creación. Nuestro trabajo en este plano horizontal en vivir en armonía con la divinidad de todo, el hombre tiene que valorar y respetar las leyes del universo físico, esta es una de las finalidades de ser un Ch'ol.

integrantes, ahora podemos ver en una familia que se ha reducido a 5 u 8 integrantes. Tenemos que relacionar que anteriormente hubiera más integrantes con cuestiones de trabajo en el campo, con la posibilidad de ampliar la producción y la venta, teniendo en cuenta que los hijos no iban a la escuela.

Una felicidad dentro del hogar

Como ocurre con las mujeres de distintas comunidades, los indicios de embarazo empiezan por los gustos o disgustos de la mujer Ch'ol. La mayoría de la veces la pareja de recién casados vive en una familia grande. Por lo tanto, la familia suele darse cuenta que la mujer está embarazada porque las comidas como el pollo, pescado, huevos, le dan asco. Aquí es cuando la mujer empieza a sentirse mal porque no come bien, se siente débil, pálida y a algunas mujeres les sube la presión. La mujer embarazada que cuida su alimentación, tiene que comer más vegetales que carnes, como chayotes, yucas, camotes, ñame; la mayoría de las veces estos se asan y los chayotes se hierven. Cuando se tiene la oportunidad de comer carne en caldo, no se le mete muchos condimentos, solo se le hecha una mínima porción de jitomates, con la finalidad de nutrir bien al feto. Por otro lado, es de vital importancia que *la partera*³ que escogió la pareja, llegue a visitar la casa, para atender en sus necesidades a la mujer embarazada, sea para saber la ubicación del feto, para orientar la alimentación y la limpieza general.

3. Antes del alumbramiento, la mujer embarazada busca a su partera, esto sucede como a los 2 o 3 meses de embarazo. Una vez enterada la partera de su futuro trabajo empieza a visitar a la mujer, para analizar, preguntar su estado, su alimentación, de igual manera toca el vientre de la mujer para saber la ubicación del feto.

La mujer se siente contenta en esta etapa. Algunas mujeres estando en los 2 meses de embarazo van a la milpa a rozar los sembradíos de chile, calabaza, cebollín, lo prohibido para ellas es alzar cosas pesadas para prevenir un aborto. En cuanto a los trabajos de la casa, son la suegra o cuñada quienes se encargan de apoyar a la embarazada, trabajos como moler maíz, darles de comer a las gallinas, limpiar la casa, atender al marido, y todo esto pasa como a los 7 u 8 meses de embarazo. En estos tiempos es común ver la comunicación entre los familiares que llegan de visita, las abuelas comparten historias con la embarazada.

2.2. Un ser por conocer

Para el alumbramiento no hay tiempo o época precisa. De acuerdo al tamaño de la barriga la mujer tiene estrictamente prohibido levantar cosas pesadas, hace una preparación previa para el alumbramiento, con la búsqueda de ropas viejas para usar como pañal y para limpiar el futuro recién nacido.

El parto se lleva a cabo en un lugar en donde esté presente la abuela y el papá. La mujer se acuesta en una tabla cubierta de sabanas, que debe estar en una posición diagonal, así debe estar la mujer con la cabeza en posición más alta para facilitar el proceso. El niño sale poco a poco, la partera va sujetándolo y no lo deja en la tabla, porque la cabeza del recién nacido aun esta blandita, por lo tanto lo deja en los brazos de la madre. Lo que utiliza la partera para cortar el cordón umbilical es la hoja de caña muy filosa y le amarra con una hilera el pedazo de cordón que le quedó al niño. Una vez concluido este proceso, el recién nacido se debe limpiar con un paño y es atendido por la madre. Para que la mujer se alivie rápido se le da de tomar agua de nopal o té de manzanilla.

Muy pocas veces puede suceder que el niño nazca muerto, y esto suele asociarse a un castigo o que la mujer no se cuidó en su embarazo. La partera se da cuenta de esta infelicidad porque el niño no respira y no llora. En ocasiones la partera le da oxígeno por la nariz al recién nacido y logra sobrevivirlo.

RELATOS DE EXPERIENCIAS

Después del parto, las madres se cuidan del mal de ojo, por eso no circulan por la calle con la criatura, ni en lugares con olores muy fuertes. Cuando a un niño le da mal de ojo, llora bastante y se le calienta la cabeza.

En la siguiente parte de mi escrito hablaré del desarrollo infantil y de las enfermedades más comunes que pueden presentar los niños, así como de las formas de cuidado.

2.3. El desarrollo de un ser

De acuerdo a la comunidad de donde soy, las etapas de desarrollo social de los niños son las siguientes:

La primera etapa, va desde el nacimiento hasta el año y medio, período durante el cual el niño está todo el tiempo junto a su madre, quien lo amamanta. En esta etapa no se deja abrazar por otras personas, llora, solo quiere estar con los integrantes de la familia, ya sea el papá o la mamá. Los primeros 6 meses el niño o niña se duermen 3 o 4 veces al día, a los 7 meses ya empieza a gatear, quiere bajarse al suelo para jugar. Llegando a los 12 meses el niño empieza a caminar.

La segunda etapa comprende desde el año y medio hasta los 3 años, cuando los niños comienzan a conocer lugares o a jugar en los alrededores del patio de su casa, pero siempre vigilados por la madre o por los hermanos mayores. Es común ver esta etapa la comunicación con el abuelo, quien sobre todo les cuenta cuentos y leyendas. Cuando reciben la visita (Juláb) de una mujer con su hijo, los niños se ponen a jugar en el patio, la mayoría de las veces el material para jugar es la tierra.

Años	Niños	Niñas
Recién nacido	X'báa	X'báa
0-4	Alā chítyon	Alā x'chók
4-11	Alób	X'Chók
11-18	Wiñik	lxík

Elaborado por Gabriel Antonio Díaz Peñate

De los 4 hasta los 7 u 8 años, ya los niños pueden salir a jugar, a nadar en el arroyo más cercano (en este caso el arroyo Suclumpá). Las niñas empiezan a ayudar en la casa, ya sea lavando los trastos, moler el maíz, entre los 6 ó 7 años empiezan a tortear. La mayoría de los niños y niñas van a la escuela en esta etapa.

De los 8 años hasta los 13, los varones acompañan al papá al campo, para limpiar, rozar la milpa, cargar sus primeras leñas. En cuanto a las niñas empiezan a asociarse más al trabajo doméstico.

Entre los 13-15 años en adelante varones y mujeres son considerados adultos (wiñik), se puede advertir el cambio de voz, las niñas ya son aptas para atender al papá.

Los elementos que permiten a los papás definir el crecimiento y marcar las diferentes etapas de sus hijos son las siguientes: caminar solos, hablar, gateos, llanto y primera dentición. Inclusive durante la primera etapa del niño, es común ver llantos, esto se considera como un signo del futuro carácter del niño, para la mamá es común que llore el niño o niña cuando se despierta, cuando tiene hambre, pero si llora más de 3 veces, ya es considerado un problema que debe controlarse. Para ello el procedimiento consiste en manipular excremento de palomas: se echa una mínima porción en una pieza metálica calentada en el fuego para que se quemé y le salga humo, con lo que

se espera que el niño o la niña deje de llorar, ya que las palomas son calmaditas. Si es muy grave los papás acuden a un Chaman.

En mi comunidad y región, el Chaman es muy importante. Actualmente, están ubicados en zonas alejadas de la comunidad, tienen que recorrer largos caminos, porque no cualquiera es bueno para el trabajo. Un Chaman, podemos decir, es el que tiene un alto rango en la comunidad, no tiene que ver con jerarquías de clase, sino de funciones y trabajos que les fueron asignados en la vida. Es decir, en mi comunidad hay quienes son: campesinos, carpinteros, alfareros y otros.

Un chaman se encarga de equilibrar la vida de un Ch'ol, que sufrió algún desequilibrio producto de espantos, caídas de un árbol, una avalancha u otros motivos.

2.4. Cuidarse ante lo externo

Para el cuidado del niño la abuela, la mamá, la hermana o hermano mayor son quienes se encargan. En los primeros meses de vida es de gran importancia enrollar y amarrarlo (no muy fuerte) a la criatura con restos de ropas que ya no se usan, con la finalidad de darle forma a su pies y a sus brazos. También se asocia esta costumbre con el deseo de que el niño o la niña en un futuro caminen con rectitud en esta vida, que no sean irresponsables o vagos. Para la limpieza se usan agua tibia y con jabones de uso común.

Para impedir a que el niño se orine por las noches, teniendo aproximadamente entre 4 ó 5 años, los papás le demuestran el ejemplo de hacer las necesidades fuera de la casa. Para prevenir, la mamá no le deja tomar mucho líquido al hijo antes de dormir.

Generalmente, a los 5 años los niños adquieren completamente la práctica de hacer sus propias necesidades en el patio de la casa o en el baño.

Para la limpieza general, la mamá es la encargada, los niños son llevados al arroyo más cercano para ser bañados.

2.5. Alimentar el cuerpo

La madre es también la que se encarga de la alimentación del niño. En los primeros meses la leche materna es fundamental, pero ya a partir de los 4 ó 5 meses la leche materna es complementada con tubérculos como la papa, el camote, la yuca u otros.

Teniendo la edad de 6-8 años los niños salen a pescar en los arroyos más cercanos, en grupos de 3 ó 5 personas. Lo que logran juntar es repartido entre ellos. Llegando la temporada de guayabas, guayas, zapotes mamey, chicozapotes, naranjas, nances, guanábanas, los niños también salen en grupos para ir a cortar estas frutas. Para ello deben ir acompañados por el dueño del lugar en donde cortarían las frutas.

2.6. Los juegos y los juguetes

Cuando los niños empiezan a jugar, suelen agarrar las cosas pequeñas que ven en la casa, las van juntando, ya sean restos de madera o algún fruto de un árbol. En estos juegos solitarios los niños no se alejan de la casa, la mayoría de las veces están bajo el cuidado de la madre.

A medida que crecen, los materiales del juego están más caracterizados por la vida social del grupo. Entre la edad de 6-8 años los niños tienen la costumbre de salir a atrapar chicharas, para esto usan un fruto de árbol conocido como yaty tsí, ya que esta fruta tiene una resina y al juntar los líquidos se vuelven muy pegajosos. El procedimiento

RELATOS DE EXPERIENCIAS

consiste en: partir en dos la fruta del árbol, quitar el líquido blanco que trae dentro del fruto (el color de esta fruta es café y es redondo), juntar la resina (este líquido es espeso y pegajoso); luego hay que conseguir un palo recto de 3 o más metros; se calienta el líquido en el comal para que sea más pegajoso, se pega en la punta del palo, así se puede atrapar chicharas, que queda adheridas a la punta del palo. Esto suele hacerse en la temporada de tumba, roza y quema; las chicharas no se pueden encontrar en cualquier árbol, la mayoría de las veces las podemos ver en los cocoites.

De esta manera, los niños pueden ejercer sus primeras habilidades, ya que aprenden a distinguir las chicharas, porque hay variedades pequeñas que hacen un sonido muy diferente a las comestibles. Otro de los juguetes que pueden elaborar los niños son arcos y flechas, trompos. Las niñas utilizan hojas de plantas para jugar, con las que hacen tortillitas, también las mamás hacen figuras con cáscaras de maíz para que jueguen sus hijas.

Hay un juego que de niños solíamos practicar en los arroyos, lo llamamos la ballena⁴, que consiste en que un niño del grupo representa a la ballena y debe tocar a uno de los compañeros, que de esa forma se supone que fue tragado por ésta, y pasa a ocupar el puesto de ballena; entre gritos y risas no divertíamos en los arroyos hondos de aquel entonces, el que sabía nadar nunca le tocaba ser ballena, para mí este juego nos ayudaba a aprender a nadar bien, con tranquilidad y atrevernos a meter en las partes más hondas de los arroyos.

3.7. Enfermedades y curación

En la sociedad Ch'ol las enfermedades infantiles son consideradas naturales. La comunidad sabe de dos tipos de enfermedades: las corporales y las espirituales. En el primer caso, se trata de enfermedades que la misma familia puede controlar, como la tos, el calentamiento de la cabeza del niño o niña. En la mayoría de los casos el proceso de cura está a cargo de la abuela. Para sanar enfermedades vinculadas al dolor de estómago, se tiene que conseguir una tuza. Es el papá quien se encarga de esto; conseguida la tuza, se sacrifica, se le quema el pelo y se debe juntar la sangre, ya que más tarde sirve para untar en la cabeza del niño. La carne de la tuza se puede comer al final del proceso.

En caso de fiebre, las intervenciones familiares son importantes; se le suministra al niño o niña algún remedio casero y queda prohibido comer huevo frito o sancochada, porque puede alargar los días de enfermedad; cuando el infante llora por la fiebre en las noches, se le hecha alcanfor con un trapo húmedo en la cabeza y en el cuerpo para refrescarlo.

Cuando a los niños le salen manchas, significa que tienen Kúpil⁵; para controlarlo, la mamá consigue la comida que causó el daño: solo se toma una pieza y se pone en el comal para calentarla, luego se coloca en las manchas del niño para eliminar la enfermedad.

Ahora bien, cuando la enfermedad es espiritual se busca un curandero cercano. A este personaje se recurre cuando el infante lleva 2 ó 3 días sin poder curarse. En la visita al chamán se propone un día y hora para la limpia. Es común que esto se lleve a cabo por las tardes, porque es cuando el ambiente está más tranquilo y más fresco.

Muy pocas veces la familia acude a un médico, esto ocurre cuando se cuenta con el monto para pagar el servicio. En la actualidad, la religión impide el uso de chamanes, los protestantes, por ejemplo, son quienes comúnmente acuden a un servicio médico. En el siguiente apartado enlistaré algunas de las plantas medicinales y animales importantes para casi todos en mi comunidad. También anexaré las formas de preparación. Los nombres están en mi idioma, ya que no cuento con las traducciones en español.

4. Podemos decir que esta palabra es muy nueva en mi comunidad. Se empezó a usar cuando la escuela y sus libros se familiarizó con los niños. En los libros los niños vieron imágenes de animales que no son necesariamente de la región Ch'ol. Este animal acuático de gran tamaño solo hay en el mar y en mi región no hay mar. Por lo tanto, los niños lo conocieron en los libros.

5. Se le llama con este término a los antojos que en su pasado tuvo cualquier persona.

Algunas plantas medicinales	Formas de preparación
Perma'x	Es una planta trepadora, parecida al chayote, da un fruto de vainas. La semilla es un medicamento que sirve para aliviar dolores de cabeza, para controlar a los locos, a los que se desmayan o padecen de convulsiones les sirve de mucha ayuda. La semilla es la parte más importante, se hierve, se muele y se le da de tomar al enfermo, pero tiene que ser una mínima porción porque es muy amarga. Claro, se trata de un tratamiento, que no genera un efecto inmediato al momento de tomarlo.
Chikiñ buru	Es una planta que tiene hojas parecidas a una espátula, la podemos encontrar en las montañas y bosques de mi comunidad. Las hojas de esta planta se ponen a hervir y el caldo resultante sirve para desparasitarse, se toma con cierta medida ya que es muy amarga.
Tyem Tsoy	Es una planta que no alcanza tanta altura, tiene hojas gruesas, que contienen líquidos pegajosos. Las hojas se ponen a calentar en un comal hasta que están blanditas, luego se coloca en la piel, donde está herida, concicatríz. Sirve para controlar el dolor y para eliminar cicatrices.
Animales que sirven como medicina	Formas de preparación
Chapulín	Una vez conseguidos estos animalitos, se ponen a hervir. Hay que tomar el caldo que dejan en la olla 2 ó 3 veces al día, de esta forma se puede calmar el dolor al orinar. Sirve también para los niños que tardan en hablar: en este caso, se asan y se les da de comer a los niños 3 veces al día.
Armadillo	El caparazón de este animal sirve para curar la tuberculosis. Una vez sacrificado el armadillo, se deja secar 2 ó 3 días su caparazón, se raspa un poco, se pone a hervir y se ingiere.
Alacrán	Es un animal peligroso, la picadura que produce es muy dolorosa, sobre todo cuando es hembra con cría. Para controlar el dolor, se mata el animal y se unta la excreta en la picadura. También sirve para controlar reumas. Para esto se lo atrapa, se mete en un frasco con alcohol y se unta por las noches.

3.8. Procesos educativos

El enriquecimiento cultural de los niños fluye a lo largo de la socialización. Para este proceso, las edades van marcando los momentos específicos de adquirir nuevos saberes.

Para los procesos educativos los papás quienes se encargan de guiar en buenos caminos a los hijos, también el resto de la familia interviene para fortalecer los procesos de aprendizaje del niño o niña. Para los padres Choles, educar consiste en enseñar buenos comportamientos, brindar los conocimientos para producir la Tierra, ayudar a distinguir las fechas importantes o sagradas para el pueblo, enseñar a relacionar la luna con el campo y la vida. De igual manera, la educación del niño consiste en aprender a pescar, a respetar a sus papás, a los abuelos y a la sociedad.

Todos estos aprendizajes se dan en mi idioma Ch'ol, recién en el nivel primario los niños empiezan a conocer el español.

La mayoría de la veces las niñas conviven con la mamá, conversan con ella, se van al arroyo para bañarse juntas, y es así como se van adquiriendo los nuevos conocimientos de los niños y niñas.

Uno de los conocimientos que se transmite a los jóvenes adultos de mi comunidad, es la importancia de las fases lunares para las actividades agrarias, que describo a continuación.

RELATOS DE EXPERIENCIAS

Fases Lunares	Relaciones
Luna Llena	El significado de sembrar en esta fase es con la finalidad de buscar porte en la planta, por eso, se deben sembrar árboles maderables o de sombra (Cedro, caoba, Kaxantye). En esta etapa no se recomienda sembrar plátanos, ya que alcanzan gran altura y así son fáciles de ser derrumbados por los vientos.
Cuarto Menguante	Para mi comunidad esta es la fase más esperada, ya que es aquí en donde se pueden hacer múltiples actividades como sembrar árboles frutales, en la cosecha se obtendrán buenas producciones, poca altura y menor grosor de tallo. Esta fase da una gran ventaja en la poda ya que da una disminución la entrada de insectos y enfermedades por la herida. Es recomendable capar a los animales, ya que hay menor sangrado y hay una rápida cicatrización.
Luna Nueva	No se realiza ninguna actividad en esta fase, ya que no tiene fuerza la luna.
Cuarto Creciente	Se lleva a cabo la siembra del cacao, el cilantro, es recomendable sembrar en esta fase la caña de azúcar, ya que se obtendrán productos muy dulces.

3.9. El fin de la infancia

En el pueblo Ch'ol, lo que marca el fin de la infancia son los tonos de voz, el crecimiento de los vellos de las axilas, es el momento en que los niños pueden salir a pescar solos, ya pueden ayudar en los trabajos con más responsabilidad, pueden ir solos por la leña.

En el caso de las niñas, el fin de la infancia se distingue por el crecimiento de los senos, se responsabilizan más en los quehaceres domésticos, se ocupan de los hermanos menores, atienden con más responsabilidad al papá, van al campo junto a la mamá a traer leña.

En mi comunidad, desde la infancia el niño empieza a involucrarse en las actividades cotidianas de los campos agrícolas y potreros para ganados. Algunas de las actividades que se pueden mencionar son: cortar leña; la siembra, cosecha del maíz y frijol; tumba y roza; lazar caballos; quitar malezas en los potreros y otras actividades.

Entre las actividades que podemos ver en los hogares con las mamás e hijas son: cuidado de las aves de corral; preparación de masas de maíz para pozol; lavar la ropa; atender al padre; preparar la comida y otras actividades.

En este caso, un ejemplo claro vinculado al fin de la infancia es la participación en la actividad que se realiza en el campo agrícola: me refiero a la siembra del maíz.

La siembra del maíz debe hacerse de modo que se aproveche la mayor cantidad de temperatura, para obtener una buena germinación, por lo tanto en mi comunidad la siembra debe realizarse a finales de Agosto o inicios de Septiembre.

Durante la infancia los niños observan y preguntan al padre por las actividades que desarrolla en el campo, mientras afila su machete en la casa, o prepara sus materiales de trabajo, es decir que se produce una conversación cotidiana, a través de la que los niños se socializan e interactúan con los objetos de trabajo. Debo mencionar que los modos de trabajo son diferentes en cada comunidad, razón por la cual la vinculación del niño en el campo no es uniforme.

Aproximadamente como a la edad de 7 años, los niños de mi comunidad empiezan a acompañar a los papás en el trabajo, el infante solo puede llevar su morral y pozol para tomarlo en el trabajo. Para la siembra, el papá debe escoger una buena macana (palo para la siembra) y enseñarle al hijo cómo sacarle la punta al palo, ya que estos son aspectos muy importantes para una buena siembra. Aquí podemos ver como el

aprendiz comienza a interactuar con los objetos de trabajo: en la siembra es el papá que va haciendo los hoyos con la macana y el hijo es quien va metiendo las semillas en el agujero. En la casa se le avisa al niño que solo debe poner 5 granos en el agujero que va haciendo la macana.

Este proceso de aprendizaje práctico del niño, irá mejorando mediante sus primeras habilidades. Él debe comenzar a tomar su primera macana y sacarle la punta, y poco a poco se apoderará de esas capacidades como crecimiento personal. Ya llegando a la juventud, él, que era aprendiz, ahora puede ejercer sus habilidades con otras personas o grupo social, ya puede acompañar a otras personas para apoyar en la siembra del maíz, porque ahora tiene un buen manejo de los instrumentos de trabajo, y conforme realiza la socialización con los demás sembradores irá adquiriendo nuevas habilidades.

4. Ciudadanía Ch'ol

Mi cultura se distingue por no fijar una edad específica para adquirir la ciudadanía. Anteriormente, un joven podía casarse entre la edad de 17 o 18 años, esto pasaba cuando el joven o la señorita ya habían adquirido los saberes y conocimientos cotidianos de mi comunidad, esto podía ocurrir incluso antes: es posible adquirir la ciudadanía a la edad de 15 años. Tener una ciudadanía no implica tener una credencial de elector, cumplir los 18 años, tener una cartilla militar. Una señal de ciudadanía en mi comunidad es el comienzo de la familiarización con las asambleas de la comunidad, sin tomar en cuenta si el joven está casado o no.

Suele pasar en mi comunidad, que jóvenes que van a la ciudad a estudiar o a trabajar adquieren nuevos conocimientos. Se regresan en la comunidad y empiezan a compartir el conocimiento en la familia o en las asambleas generales. Todo esto es una manera de empezar a usar la ciudadanía. Podemos decir que hay dos fases de vivir la ciudadanía: la primera es vivirla sin casarse y la otra es cuando el joven une su vida con otra vida. La segunda es la más importante para mi comunidad, esto se debe a que es símbolo de responsabilidad y aptitud a dirigir una familia y, desde luego, una comunidad. La responsabilidad se ve en la participación activa para el bien de la comunidad. Algunos ejemplos, son: ser una autoridad en la comunidad, tener un cargo en la escuela, siembra y cosecha del maíz, frijol, calabaza, chile para alimentar a la familia, y otras actividades.

Por ende, una vez adquirida la ciudadanía empieza otro escalón de la vida Ch'ol. Es un escalón lleno de aprendizajes. Después de la ciudadanía, en mi cultura, sigue la vida adulta y después la vejez. Desde luego, ambos son procesos muy llenos de vida, felicidad, asociados a trabajar el campo, de respetar al prójimo, de apoyar, de saludar a los demás, entre otras cotidianidades. Hay una característica muy importante en la vida Ch'ol, que se refiere a que no necesariamente hay que conocer la ciudadanía para madurar, ni tampoco llegar a la vejez para conocer y vivir qué es la vejez.

En la siguiente parte de mi escrito quiero hablar de la importancia de la unión de vidas y de conocer la ciudadanía.

4.1. Unión de vidas

No hay una edad específica para esto, aunque la mayoría de las veces sucede a la edad de los 18 años. La vida Ch'ol consiste en complementarse, primeramente, con la naturaleza, ya después el joven se complementa con una mujer Ch'ol. Es una dualidad muy importante en mi cultura.

RELATOS DE EXPERIENCIAS

Por lo tanto, antes de juntarse el hombre con una mujer tiene que complementarse con la naturaleza, ya que el hombre trabajará durante el trayecto de su vida con ella. Es decir, la naturaleza será la encargada de alimentar la familia de un hombre Ch'ol y el hombre será el encargado de sembrar y cosechar en el cuerpo de la Tierra, comerá de las plantas y animales que hay en el ecosistema.

Para nosotros los Choles, los principios y valores se ganan al convivir, no solo con la sociedad, sino con la naturaleza. Es la maestra que nos alimenta de conocimientos para el cuerpo y espíritu. Es un proceso de sujeto a sujeto. Tanto el hombre como la naturaleza tienen vida. Todo lo creado está en una dimensión equilibrada, nadie puede desequilibrar todo los entes que hay en el ecosistema.

Se entiende por complementariedad, desde mi cultura, *saber trabajar la tierra, vivir para la tierra. Es decir, debe existir un dualismo entre el hombre Ch'ol y la naturaleza. El dualismo se manifiesta en rendirle culto a la tierra. Después la naturaleza nos responde mediante la lluvia, buenas cosechas para alimentar el cuerpo y corazón del Ch'ol.*⁶ Este proceso de complementariedad empieza desde la infancia y se termina en la etapa de Chityon Wiñik (Joven adulto). En el caso de una señorita su complemento es conocer la importancia del trabajo en el hogar. Este aprendizaje lo adquiere a través del apoyo y comunicación con la madre o abuela. El proceso de aprendizaje de la mujer Ch'ol empieza desde las pautas de crianza. Muy pocas veces ella va al campo por la leña, por el maíz, de vez en cuando va para ayudar al esposo a quitar las malezas de la milpa o frijol. Tanto la mujer como el hombre tienen que alcanzar la paciencia, la sabiduría. Esto se puede lograr escuchando a los ancianos de la familia y del hombre, respetando a toda la sociedad del pueblo. Con el siguiente testimonio quiero describir cómo se lleva a cabo *Xuk'tyilel i'pusikál*.⁷

La comunicación no es esa de sentarse y rodear la mesa, platicar con el hijo; sino es conocer las habilidades que tiene el hijo en el campo, su desenvolvimiento en el trabajo, su expresión y el trato que le da a las plantas; es tener un conocimiento del temperamento del hijo, para saber si el hijo domina sus ideas o él es dominado. Pero sobre todo es enseñarle a trabajar, para que el día de mañana pueda sustentarse con toda responsabilidad él solo.

De acuerdo al comportamiento del hijo con las plantas comestibles, su alegría en el campo, el afecto que le tiene a las plantas, la naturaleza le responderá con abundante cosecha y esto podría ser indicios de *Xuk'tyilel i'pusikál* (Palabras del Sr. Domingo Díaz).

Hablar con los ancianos o abuelos, es un proceso mediante el cual los mayores expresan sus experiencias, sus conocimientos y los jóvenes pueden construir, solidificar, ejercer esos conocimientos; algunos de los conocimientos que pueden recibir son cómo construir un hogar, el comportamiento adecuado de una familia, la función de la música, las partes, nombres y funciones de cada melodía. Pero sobre todo hablar con el anciano es tener iniciativas e ideas acerca de quién va a ser el próximo jefe del linaje.

Una vez que el joven haya adquirido iniciativas de madurez física e intelectual, ya es apto para conocer y compartir la existencia con una joven Ch'ol, es decir, está preparado para subir a un escalón más de la *complementariedad*.⁸ Para esto, los padres son los encargados de llevarlo a cabo, son ellos los que visitan a la familia donde está la joven que les pareció apta para los trabajos de casa, para alimentar a los animales de corral, para atender al padre. Desde luego, la madre del hijo que se va casar ya había visitado (julab) a la familia de la joven, esto es común en las familias choles.

6. El hombre no puede vivir aislado de lo sagrado, depende del dueño del mundo (Ajaw), el dueño se encarga de ver la historia del hombre, para luego valorar si merece una buena cosecha, en este caso de maíz.

7. Este concepto es muy importante para la cultura Ch'ol, ya que para dirigir un cargo primero se tiene que aliar, complementarse con la sabiduría del corazón, **ya que así se puede ver a la comunidad como una familia y se puede trabajar con unidad armoniosa.**

8. El hombre o mujer Ch'ol en su vida siempre va conociendo escalones de complementariedad, las diferencias podrían estar en el comportamiento en la vida, y la semejanza es que todo hombre llega a conocer la muerte ya que solo hay un lapso de vida.

En la cultura Ch'ol cuando un joven se casa, es común que trabaje con el padre de la señorita por un tiempo, para conocer si adquirió de una forma adecuada los conocimientos, habilidades y madurez comentados anteriormente. El trabajo suele consistir en tumbar árboles para construir casa, hacer milpas y ver quién aguanta más en comer chiles muy picantes.

Una vez que termina este proceso, el joven se encarga de organizar la unión de dos corazones y dos almas. Para esto toman aguardiente, comen las comidas que preparó la familia del joven, sobre todo caldo de pavo o puerco asado.

Una vez asimilada una buena parte de los saberes, ya puede obtener un cargo. Este cargo depende de la experiencia, de la participación activa en la comunidad y, desde luego, el joven adulto debe obtener ya un complemento (una pareja). El status de la esposa solo llega hasta las labores del hogar; en la participación comunitaria, es decir, en una asamblea general, en los servicios comunitarios, la mujer no tiene participación. Aquí se ve una discriminación oculta; yo le llamo así porque las mujeres, según la cultura, no deben romper los paradigmas construidos.

Este tipo de paradigma se reproduce, está presente desde la infancia. Por otro lado, en la ciudadanía de los pueblos originarios también se manifiesta la discriminación en el hogar. El hombre es quien manda, la mujer y los hijos obedecen.

Por otro lado, la Ley dice que el niño no debe ni puede ejercer un trabajo guiado por el padre. Sin embargo, en la cotidianidad de los pueblos, la actividad doméstica de los niños es parte de su vida: por ejemplo, que un niño de 10 años sepa sembrar, cosechar, cargar leña o agua y otras actividades. Desde luego, se respeta el potencial del niño y ello no puede concebirse como explotación, que implicaría otra relación o imposición de afuera.

Otro de los casos que se ve en el hogar, es que la mujer hace todo sin que el hombre intervenga, ella lavo los trastes, la ropa, prepara la comida, atiende al hijo y al marido. Considero que aquí estamos hablando de una posible discriminación o de un mal rol de género. Lo señalo como una posibilidad, ya que el hombre participa, de acuerdo a mi cultura, en la alimentación de los animales de corral, desgrana el maíz, atiende al hijo, le enseña a trabajar, incluso hay hombres que también saben tortear y preparar la comida. Esto me permite considerar que hay una actividad equitativa, tanto del hombre y de la mujer.

Todo lo anterior sucede en el contexto comunitario, pero al salir de este contexto hay otro proceso de discriminación. La constitución señala como ciudadano a alguien de 18 años (que está habilitado para votar y ser votado), que ya ejerce sus derechos y obligaciones. En el contexto comunitario uno no tiene que tener 18 años para ser ciudadano.

Desde la visión de la constitución, un ciudadano debe tener sus principios y valores. Estos valores son los que se manejan en la escuela, por ejemplo, el respeto, la solidaridad, la tolerancia y otros. De acuerdo a la escuela, asimilar estos valores implica estar en un cierto horario en un salón de clases. Desde la posición de los pueblos originarios, los valores se adquieren de la práctica a la práctica y no de la teoría a la práctica. Los valores están inmersos en los saberes y prácticas culturales, solo hay que saber enriquecerse de ellos. Como consecuencia de la actitud de la escuela, se están formando en las aulas nuevas identidades y a la vez se fortalece la discriminación, ya que desvaloran los saberes inmersos en el contexto comunitario.

RELATOS DE EXPERIENCIAS

4.2. La ciudadanía dentro de la cotidianidad de Suclumpá

Algo muy importante en mi comunidad es la comunicación de los hijos con las personas mayores de la comunidad y con los mismos padres de familia a través de la oralidad, que es la fuente mediante la cual se transmite el conocimiento, la historia, los valores y se mantiene con vigencia la vida de la cultura Ch'ol. En mi comunidad se usa la historia. Aun no logro entender si la lengua ajena la uso para explicar mis pensamientos o la lengua ajena me usa a mí para que ella se dé a entender en mí. Claro es el nombre que yo le doy a la vida pasada de mi comunidad, en realidad considero que es un acercamiento ya que no puedo traducir la palabra historia en mi lengua.

En mi comunidad se habla de un pasado, un presente y un futuro. Esta trilogía está unida, y por lo tanto considero que no hay como separarlas. Incluso, es parte del tiempo y toda la humanidad necesita del tiempo. Ahora bien, para no separar esta trilogía es necesaria la participación de la sociedad. El pasado lo construyeron personas que sin darse cuenta formaron una comunidad llena actividades agrícolas, artes, gastronomía y muchas riquezas más. Hoy se ve casi toda esta riqueza en la comunidad, y es lo que me permite hablar, si no fuera así no hablaría del pasado de mi comunidad, ya yo no existiría. Existir es vivir física y emocionalmente mi cultura Ch'ol. Por lo tanto, el presente lo sustentamos nosotros, los jóvenes, los señores y los ancianos. Lo adquirimos a través de la comunicación, en el hogar o en el campo, con las personas mayores. Es decir, esta adquisición es una manera de honrar a los ancianos y a los padres, ya que se respetan y se practican las palabras de ellos.

Lo que une el presente con el futuro, sinceramente lo desconozco. Pero puedo hacer una aproximación a manera de estas palabras: *lo que uno siembra es lo que cosecha*. Con estas palabras me refiero a que el presente de hoy, probablemente, predice el futuro. Es decir, así como se está viviendo hoy la *cotidianidad Ch'ol*,⁹ probablemente mañana puede empeorarse, sobrevivir o extinguirse. Mi comunidad a diario va conociendo las fuerzas de la modernidad.

Se entiende como modernidad al cambio interno de mi comunidad. Se piensa muchas veces que ser indígena en estos tiempos es portar una vestimenta típica, ser borracho, flojo, entre otros estigmas. Se piensa hoy en día que una cultura indígena tiene un vínculo fuerte con sus propias creencias, como la ritualidad, el chamanismo y otros, cuando la realidad es que hay muchas diferencias y complejidades. La realidad de hoy es la discriminación dentro de mi comunidad. Incluso yo antes pensaba que la explotación del hombre por el hombre venía de otra cultura, pero hoy se empieza a ver dentro de las comunidades indígenas. A grandes rasgos, explotación le llamo yo a la política paternalista en la región, a la migración, a las deudas económicas entre sujetos y muchas cosas más.

Hoy en día se habla de una educación intercultural, que en lo particular considero que solo es un discurso. Es solo una preocupación de tratar a la población indígena como "sociedad en peligro de extinción" y que por lo tanto hay que "conservarla", hay que educarla e innovarla. La realidad es que dentro de las escuelas, empezando desde del nivel básico, se llena de información o conocimientos al estudiante indígena para progresar individualmente. Al estar inmerso en este sistema, va olvidando su cotidianidad y su amor hacia su pueblo, desde luego no todos, pero sí la gran mayoría. Muchas veces llegan los estudiantes universitarios a la comunidad con ideologías diferentes (ajenas a la cultura) y piensan traer el cambio (buscar el desarrollo político, económicos y social) con esa ideología. Lo que se logra es un proceso de individualismo a colectivismo.

9. No me refiero a que la causa total de la pérdida del colectivismo, de los valores comunitarios es por el modernismo. Desde luego, tiene algo que ver. Hoy, la situación de mi comunidad es que está viviendo la agresión, se va perdiendo la comunicación de jóvenes a padres y/o ancianos. La cotidianidad que va viviendo mi comunidad es la arrogancia, la violencia, las modas o consumismo por parte de las nuevas generaciones. No me atrevo a decir que la sociedad corrompe a la sociedad o si un individuo corrompe a toda una sociedad. Estoy de acuerdo que en todas partes hay diferencias y en todas partes no se sabe atender estas diferencias.

En lo personal, considero que no se puede hacer un cambio dentro de la comunidad cuando la concepción de diferencia es mal empleada. Como estudiante indígena entiendo como intercultural el buen vigor de la diferencia, es decir, yo aprendo del otro y el otro aprende de mí. De esta forma, la educación escolar en lugar de imponer, de apoderarse del sujeto, debe liberar al hombre. Lo *inter* debe empezar dentro de las comunidades, respetar las diferencias dentro del contexto indígena.

Ahora bien, en mi comunidad la juventud es considerada la fortaleza, la energía para trabajar, es vista como el futuro de Suclumpá. Hablar de futuro es ver a la juventud como un compromiso de padres y ancianos de vincularla a los principios y valores, a los conocimientos para poder dirigir una sociedad y buscar el bien para todos. Tengo que decirles, sin embargo, que no todo es precisión en mi comunidad, hay fluidez y cambios repentinos. Lamentablemente, se está viviendo un proceso de colectivismo a individualismo. Antes, la ayuda al prójimo, los trabajos en colectivo, los sueños de los jóvenes en terminar sus estudios para ayudar a su comunidad y su familia, la comunicación frecuente con los ancianos, eran muy comunes. Hoy en día toda la fortaleza y riqueza se está debilitando. Se está viviendo una juventud que va perdiendo el sentido de ser Ch'ol. Una juventud llena de violencia, de odio, de envidia y muchas cosas lamentables más. Los medios de comunicación, así también como el internet, aparecen como irrumpiendo o alterando poco a poco la comunicación de los jóvenes con los padres.

Mi intención no es señalar con certeza al culpable. Solo sé que el cambio empieza en uno mismo, por lo tanto el mal en mi comunidad, le abre las puertas al mismo hombre. Tengo que reconocer que la humanidad, casi en su totalidad, está en crisis en todos sus contextos. En la cultura occidental, al fortalecer su ciencia, el hombre se considera Dios y por eso, considero yo, que camina sin rumbo y sin dirección. En mi cultura no hablamos de ciencia, otras personas (que no son de la cultura) hablan de una ciencia empírica y holística que se vive en mi comunidad. Nosotros no sabemos que es todo eso. A lo mejor, nosotros los jóvenes que estamos en la universidad entendemos un poco los términos que nos destinan algunos autores. Tengo que reconocer que mi cultura viene de la civilización Mayence. Esta civilización es considerada politeísta, ama a la naturaleza y cuida a la naturaleza. En la actualidad quedan restos de todo este pensamiento o vivencialidad, se ve en los chamanes, en los campesinos y en algunos ancianos.

Quiero hacer un pequeño análisis de la siguiente manera, se habla de politeísmo, por lo tanto estamos hablando de muchas deidades o dioses, incluso hay teorías que dicen el principio de la creación del hombre (*popol-vuh*). Yo me pregunto ¿Quién creó todas estas deidades? La teoría no comprueba o demuestra una absoluta verdad. Solo sé que dentro de todas estas deidades hay un Dios que fue el creador de todo. He aquí, desde mi punto de vista, la crisis que va viviendo mi cultura. En busca de la verdad y la felicidad.

5. Conclusión

Es así como termina mi breve recorrido de la vida de mi cultura Ch'ol. Debo reconocer que no soy un experto en hacer investigaciones etnográficas. Considero que vivir o experimentar una cultura es más que suficiente para examinarla, es decir, haberla recorrido como miembro de mi cultura. No me investigué, no me estudié, sino que expresé de manera escrita una comunidad Ch'ol.

Hay mucho de qué hablar, he aquí mi compromiso hacia mi comunidad de manera colectiva e intercultural (dentro de la comunidad). Muchas veces se piensa que en una

comunidad indígena todo es mono-cultural o que no hay diferencias. En una comunidad hay diferencias de ideologías, de religiones, de físicos y otras. Por lo tanto, desde

RELATOS DE EXPERIENCIAS

mi punto de vista, interculturalidad no consiste en unir todas las diferencias y hacer una sola persona, ya que es complicado.

Notas de Cierre

Muchos de los conocimientos plasmados en mis escritos fueron aprendidos o reconstruidos de los referentes que se mencionan seguidamente. Desde luego, mediante mi propio proceso de socialización en mi comunidad fui adquiriendo más conocimientos. Por lo tanto, fue en mi contexto geográfico, cultural y académico en donde me enriquecí de más saberes.

Referentes comunitarios consultados

- » Pérez Montejo, Miguel. Buena Vista, Salto de Agua, Chiapas. 10 de Abril de 2014
- » Díaz Sánchez, Domingo. Suclumpá, Salto de Agua, Chiapas. Junio de 2014.
- » Méndez Peñate, Bárbara. Suclumpá, Salto de Agua, Chiapas. Junio de 2014.
- » Arcos Jiménez, Isabel. Suclumpá, Salto de Agua, Chiapas. Julio de 2014.
- » Peñate Arcos, Argelia.. Suclumpá, Salto de Agua, Chiapas. Julio de 2014.

Una escuela como ésta. Experiencias educativas en un movimiento social de la ciudad de Córdoba (Argentina).

CAISSO, Lucía.

Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.



Por Javier García*

Si bien existen numerosos estudios que analizan la llamada “educación en y desde los movimientos sociales”, la tesis de Lucía Caisso implica un valioso y fructífero esfuerzo por elaborar un texto etnográfico centrado en abordar procesos educativos –en el marco de un movimiento social de la Ciudad de Córdoba-, en su interrelación con otras instancias de la vida social. Entendida esta última como atravesada por relaciones de poder donde se dan apropiaciones diversas por parte de los sujetos en relación a procesos históricos de hegemonía.

La producción de Caisso es un claro aporte en el sentido de mostrar que cualquier experiencia educativa –ya sea de “educación popular” o “crítica al sistema educativo oficial”- lo hace en el marco de relaciones de hegemonía que determinan que ciertos bienes culturales se vuelvan una imagen en la cual los sujetos y sus prácticas deben “mirarse”. Así, la pregunta que rondó muchas veces a la autora en la etapa de investigación: “¿Cómo es una escuela (o, una serie de experiencias educativas) como ésta(s)?”, es respondida a partir de la construcción de un objeto de estudio que da cuenta de las características distintivas de esos procesos educativos y sociales. Tal como muestra y sostiene L. Caisso, ya sea en esta experiencia como en cualquier otro proyecto educativo, político o social, los sentidos y las prácticas que circulan en la cotidianeidad son diversos, contradictorios y heterogéneos. No alcanza ni es posible, definir sus particularidades recurriendo a categorías dicotómicas: educación tradicional/educación alternativa, educación popular/educación escolar o institución civil/ institución estatal.

Considerando los antecedentes académicos sobre el tema, la autora recorta tres ejes de análisis: el abordaje que otros estudios realizan sobre los movimientos sociales; la relación que dichos movimientos entablan con el estado; y por último, acerca de las experiencias educativas en sí mismas. De modo que identifica los supuestos que subyacen a estas propuestas: en relación al primer eje, las experiencias educativas de los movimientos sociales surgen como respuesta civil ante la ausencia estatal en materia educativa; en segundo lugar, los vínculos que se establecen entre los movimientos que impulsan estas prácticas educativas y el estado oscilan entre la confrontación abierta y beligerante y el peligro de cooptación del segundo sobre los primeros; y que a nivel educativo estas experiencias son definidas a priori como críticas/opuestas/alternativas a la escuela oficial –únicamente concebida como aparato de reproducción de la dominación y de las desigualdades sociales-.

De manera que, desde un enfoque relacional y la perspectiva epistemológica dialéctica-materialista, Caisso se propone analizar la temática de la “educación y movimientos sociales” a partir de un posicionamiento teórico definido por conceptos claves como: *estado en sentido ampliado, hegemonía, experiencia y vida cotidiana*. Asimismo, recupera tanto los aportes teórico-metodológicos de la etnografía educativa latinoamericana, como los trabajos del campo de la antropología política.

La preocupación inicial de Caisso en indagar procesos educativos enmarcados en la corriente de “educación popular” viene de la mano de los usos que

* Programa de Antropología y Educación (Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Bs. As - Argentina).
Correo electrónico: javiergarciazo@hotmail.com

suelen darse a este rótulo: el mismo se emplea por lo general para denominar un amplio abanico de prácticas educativas desarrolladas por organizaciones y movimientos sociales, la creación de numerosos Bachilleratos Populares,¹ de talleres culturales, de nuevos colectivos de educadores, de foros de debate e inclusive de jornadas y seminarios académicos. De este modo, más allá de los múltiples usos en diferentes espacios, o por parte de investigadores/militantes de los movimientos sociales al reflexionar sobre estas experiencias desde una llamada “praxis militante”, su análisis se preocupa por reconstruir esta categoría como una *categoría social o nativa*, como un término utilizado de diversas maneras por los sujetos de estudio (e inclusive no por todos ellos) y con el cual se significan prácticas educativas cuyo sentido es histórico, heterogéneo y disputado. En definitiva, sin poseer atributos definidos *a priori* en función de su adscripción formal al ámbito de la “educación popular”.

Así, el eje de la **dimensión educativa cotidiana** de estas experiencias, es uno de los que investiga la autora. No obstante, la búsqueda y revisión de antecedentes sobre el tema, la lectura de bibliografía teórica y las sucesivas aproximaciones a partir del trabajo de campo realizado la conducen: por un lado, a reconstruir **procesos sociales** más amplios a partir de los cuales se configuró el proyecto político del movimiento social que ella analiza, y en el cual las experiencias educativas emergieron como opción de construcción política dentro del mismo; y por el otro, se preocupa por restituir las **vinculaciones existentes con el estado** a partir del análisis de la interrelación de estas experiencias educativas con políticas públicas, ámbitos y actuaciones estatales.

Estos ejes que conforman el problema de investigación no son desarrollados por separado sino en permanente articulación. Por ejemplo, cuando reconstruye los procesos sociales en la configuración de la emergencia de las experiencias educativas (un Bachillerato Popular y un espacio FinEs primaria²), da cuenta de las tradiciones asociativas en el pasado reciente del movimiento social, ubicando a los referentes en las experiencias que llevaron a cabo desde fines de los 90. Posteriormente, dados los cambios socioeconómicos transitados en la década del 2000,

da cuenta de las transformaciones sociales operadas sobre las organizaciones “territoriales” a lo largo de la última década: recuperación económica, estrategias de desmovilización desplegadas desde ámbitos gubernamentales, cambios en el modo de asignación de planes sociales que impactaron en sobre las organizaciones “piqueteras”. Dichos cambios llevaron a estos colectivos sociales a converger con otros sectores como los universitarios, donde cobran centralidad las actividades explícitamente educativas.

Dadas estas transformaciones y encuentros al conformarse la experiencia educativa del movimiento, describe la conjunción de dos generaciones de militantes: aquellos “territoriales” que provienen de la tradición piquetera con una dedicación completa a estas acciones de “militancia” y los “activistas educativos” que se acercan a la organización exclusivamente para desarrollar actividades educativas. La autora interpreta estos sucesos como una *autonomización en tensión* de lo territorial y lo educativo en el seno del movimiento. Estos procesos se dan en un contexto donde, se registran situaciones de exclusión en materia de educación para jóvenes y adultos como actuaciones estatales específicas para esta modalidad, tales como el plan FinEs primaria o la inclusión de la figura de escuelas de Gestión Social en la Ley Nacional de Educación del año 2006.

Otro de los momentos en que la dimensión educativa cotidiana se hace presente es con el análisis de los diferentes sentidos educativos y políticos presentes en la cotidianeidad del Bachillerato Popular. Aquí L. Caisso reconstruye un espacio heterogéneo y conflictivo donde los contenidos de los debates entre las generaciones de militantes y entre estos y los estudiantes, se configuran en torno a las propuestas educativas en general y, de manera particular, en torno a objetos como las calificaciones numéricas o los registros de asistencia, dando cuenta de la presencia ineludible de imaginarios educativos hegemónicos. Esto es interpretado en términos de una *dinámica especular*, colocando a estos bienes culturales de la tradición escolar como espejo obligado en el cual “mirarse”, ya sea para construirse en oposición o por su valoración a ellos. Como muestra la autora, queda claro que la vinculación con esos objetos no puede ser eludida: dada la naturaleza ampliada del estado, lo hegemónico desborda lo estatal para hacerse presente también en las experiencias educativas que se construyen “por fuera” de él. A su vez, y en relación a las prácticas asamblearias muestra *apropiaciones, resistencias y subversiones “inesperadas”*. Estas son protagonizadas por los estudiantes en relación a propuestas de docentes que en su práctica cotidiana

1 Se trata de escuelas secundarias impulsadas por organizaciones y movimientos sociales destinadas a jóvenes y adultos. Luego de su creación buscan ser “oficializados” por el Estado, y poder otorgar certificaciones educativas legales a sus estudiantes. Tienen sus inicios en Pcia. de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Bs. As. Luego son replicados en distintos lugares del país.

2 Plan nacional de terminalidad educativa para jóvenes y adultos correspondiente al nivel de la educación primaria.

buscan alejarse de algunas características entendidas como propias del sistema educativo oficial, dando cuenta del particular involucramiento político de los estudiantes.

En torno a la otra expresión educativa del movimiento, enmarcada dentro del plan FinEs primaria, la autora, da cuenta de procesos de apropiación y valoración efectuada por los docentes de las dos generaciones respecto de los bienes culturales provistos por el programa (objetos materiales, manuales de ejercicios, certificaciones educativas). A su vez, la diversidad de significados sociales compartidos entre las mujeres que allí asistieron, da cuenta de apropiaciones tanto de este espacio como del plan educativo, ampliando así los sentidos otorgados a éstos tanto oficialmente como desde ciertas perspectivas docentes. Un espacio plagado de confrontaciones, resistencias y reformulaciones sobre diversos aspectos del diseño oficial del programa, es a la vez, desarrollado a partir de estas apropiaciones, y así se muestra como los sujetos se vuelven activos co-constructores de una política pública.

Por último, focaliza en los saberes cotidianos de los militantes territoriales apropiados en función de su experiencia política en el sector territorial. Dicha apropiación –como una experiencia educativa más de la cotidianeidad del movimiento analizado– influyó en la construcción de ciertas nociones educativas y políticas que atravesaron al Bachillerato Popular y al espacio FinEs, explicando en parte la dinámica de *autonomización en tensión* en que se desarrolló la relación entre los denominados sector territorial y educativo. El análisis de estos saberes cotidianos evidencia además, la vinculación estrecha y cotidiana de los sujetos que integran movimientos sociales con políticas, ámbitos y actuaciones estatales. A su vez, el análisis de las políticas públicas en el ámbito del movimiento (fueran éstas educativas o sociales)

permitió restituir también que las mismas producían modificaciones en la cotidianeidad y regulaban las conductas de las personas. Al interior de las dos generaciones de militantes, mientras unos habían aprendido a construir políticamente en torno de la gestión, para los que se especializaban en tareas educativas, los saberes de la *gestión* colisionaban con los ideales de la *lucha* que debían llevar adelante frente al estado. A partir de un episodio social dramático, Caisso, expone la reconversión generacional de una de las militantes territoriales más similar al lugar que ocupan los activistas educativos. Esa reconversión pone en primer plano procesos hegemónicos en los cuales se inscribe la actividad cotidiana de los militantes, procesos que –puestos en relación con momentos anteriores– permiten comprender las transformaciones sociales en que se inscriben las experiencias individuales.

Para finalizar, este texto etnográfico está elaborado a partir de una escritura que muestra cabalmente estos procesos y es acompañada por fotografías que documentan los espacios educativos, los sujetos que concurren allí, los objetos elaborados por el grupo de militantes y docentes y aquellos objetos que llegan a partir de las políticas estatales, las movilizaciones que encaran o las formas de comunicación al interior del grupo y hacia otros para convocar estudiantes. En síntesis, la producción de L. Caisso no sólo implica un aporte a los estudios de la etnografía educativa, sino que muestra la gran complejidad de la dimensión cotidiana de experiencias educativas “como éstas”: las mismas están configuradas por múltiples sentidos, apropiaciones y saberes que disputan los sujetos, los involucramientos dinámicos y contradictorios entre estos y las políticas y actuaciones estatales, y por sobre todo, que el presente etnográfico no puede ser escindido de los procesos de hegemonía en los cuales existe.

Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias.

OSSOLA, María Macarena

Tesis de Doctorado con mención en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.



Por Luis Fernando García Álvarez*

En América Latina, hoy en día cobra relevancia un campo de investigación para la antropología que se enfoca en la educación superior y los jóvenes indígenas en los diferentes contextos geográficos donde se sitúan y en las modalidades, tipos y formas en que se establecen las propuestas educativas universitarias e interculturales a las cuales acceden dichos agentes juveniles, configurando una novedosa categoría tanto para las ciencias sociales, las instituciones educativas y la política pública así como para las propias comunidades y/o pueblos indígenas en dicho continente, esta es: la del “joven indígena universitario” (JIU).

Ubicándonos en el contexto contemporáneo de los pueblos indígenas en la Argentina, me propongo explorar los resultados de investigación doctoral presentados por María Macarena Ossola, quien a partir del caso de los *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta* (Argentina), contribuye en la producción etnográfica de un proceso social y educativo desde una perspectiva que abarca tres dimensiones: escolar, étnica y etaria, lo cual expresa el alcance analítico de su estudio y lo podemos colocar en el centro del debate contemporáneo de las ciencias sociales sobre el tema en América Latina.

Además, indaga en los procesos de elaboración, sanción y ejecución de una iniciativa de base étnica (IBE) en la Universidad Nacional de Salta (UNSa), denominada como “convencional”, es decir, en el marco de una institución universitaria nacional que ha establecido una relación pedagógica para la inclusión

de estudiantes indígenas en sus programas de formación profesional, durante los últimos años.

En este marco, me interesa enfocarme en tres aspectos que me parecen fundamentales de la tesis, estos son: a) los aportes del estudio de caso que propone la autora (una primera generación de estudiantes universitarios wichí) y que contribuyen al campo de la investigación actual en relación a las juventudes indígenas contemporáneas en América Latina; b) el planteamiento de un criterio metodológico que establece mediante la propuesta de una etnografía bi-situada y c) su posicionamiento en el debate de las políticas públicas de inclusión de las juventudes indígenas en la educación superior en la Argentina y América Latina.

En primera instancia, es preciso hacer un encuadre para el lector, ya que en el surgimiento y la composición del campo de debate sobre la educación superior de los pueblos indígenas en América Latina y, en particular, en el caso argentino, se involucran en la discusión diferentes actores sociales (instituciones educativas, funcionarios, pueblos, comunidades y organizaciones indígenas, jóvenes estudiantes, gestores educativos, académicos, ONG's, entre otros), los cuales participan de manera desigual en las propuestas actuales sobre la escolarización indígena en dichos contextos.

Con el trabajo bibliográfico que realiza la autora sobre la literatura especializada en el tema, se puede

* Licenciado en Antropología por la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ, México). Tiene la Especialidad en Desarrollo Comunitario por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma universidad. Se ha titulado como Magíster en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Actualmente es doctorando del Posgrado en Antropología Social en la misma institución desarrollando el tema de las Juventudes étnicas contemporáneas en contextos Metropolitanos de México. E-mail: antropologia.nl@hotmail.com

plantear que a partir del año 2000 es que se reconoce como problemática social la relación entre la educación superior y los pueblos indígenas; además, se desarrolla un nuevo campo de investigación caracterizado como multiforme y heterogéneo, en el que sobre una base de un conjunto de preguntas en común (tales como: cuál es el sentido de la formación superior para los pueblos indígenas, cuáles son los vínculos entre el conocimiento occidental y los saberes tradicionales, como se explicitan las políticas públicas para el sector indígena, entre otras), se suman interrogantes propios, situados en las lógicas de investigación que priman en cada Estado, en las particularidades de los modelos educativos oficiales y en la diversidad étnica constitutiva de América Latina.

Ahora bien, es necesario conocer algunos elementos sobre cómo se establece la relación entre los pueblos indígenas y el Sistema de Educación Superior Argentino. De acuerdo con la autora, una primera consideración es que a diferencia de lo que sucede en otros países de América Latina, en la Argentina, la relación entre instituciones de educación superior y pueblos indígenas se encuentra en una condición emergente, con una visibilidad reducida, acompañada de una documentación discontinua y desarticulada.

Los hallazgos de su investigación dan cuenta de experiencias piloto que no vinculan propuestas de integración entre los diferentes niveles educativos (inicial, primario, secundario y superior) y que no se insertan en redes de relaciones que incorporen a diferentes sectores de la sociedad (Estado nacional, provinciales y municipales, organizaciones no gubernamentales, asociaciones civiles indígenas e indigenistas, universidades, iglesias, etc.). Por ello, las opciones en educación superior para indígenas en la Argentina no es homogénea y se compone de algunas iniciativas en el área de la formación docente, otras apoyadas por fondos internacionales y una serie de medidas de acompañamiento pedagógico para la incorporación de estudiantes indígenas a las universidades convencionales, como el caso de la UNSa, las cuales se pueden considerar en una fase de implementación y desarrollo en la Argentina, aunque en algunos casos existen importantes avances como en la provincia del Chaco.

Otro dato importante es que en dicho contexto no existen aún universidades indígenas o interculturales. Esto da lugar para que la autora considere como necesario: a) reconocer las características y especificidades de las trayectorias escolares de los pueblos indígenas en la Argentina, b) revisar la legislación

nacional en relación al tema c) tener en cuenta las particularidades del Sistema de Educación Superior Argentino, d) y ponderar el rol que ha tenido el Subprograma Indígenas (SPI) de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) en la visualización del sector indígena en las universidades convencionales.

Ahora bien, en el caso de la Universidad Nacional de Salta (Salta Capital) y la comunidad indígena Wichí, Los Troncos (Rivadavia, Salta), situadas en el noroeste argentino, es fundamental entender dichos contextos como organizaciones sociales (o instituciones) y como espacios para la socialización. Desde esta perspectiva, la autora plantea una articulación de categorías que resulta novedosa en el análisis antropológico de la educación superior, lo juvenil y lo étnico dado que potencializa el abordaje de la multidimensionalidad que constituyen los fenómenos sociales contemporáneos.

Asimismo, debemos ubicar dicha propuesta en el debate actual que se despliega en América Latina sobre la educación e interculturalidad y su aplicación en el ámbito superior o universitario. Discusión que se consolida a la luz de los avances teóricos y empíricos, así como el posicionamiento (político-educativo) que ha tenido dicha relación como una perspectiva o enfoque en el ámbito del diseño de planes, programas y políticas públicas en los diferentes espacios sociales de la región latinoamericana. De ahí, la pertinencia de hablar de la configuración heterogénea de la interculturalidad en los diferentes contextos e instituciones de educación en dicho contexto.

El estudio presentado por la Dra. Ossola, sostiene que el campo de la educación universitaria de pueblos indígenas puede ser considerado como un área atravesada por una pluralidad de imaginarios e ideologías político-educativas que son apropiadas de manera desigual por diversos grupos humanos ubicados en desiguales posiciones sociales, políticas y económicas.

Bajo este marco, la autora tiene como objetivo principal de investigación: “comprender cómo los Jóvenes Indígenas Universitarios (JIU) son interpelados en los espacios sociales por los que transitan y qué tipo de efectos tienen esas interpelaciones en dos direcciones: por un lado, en la elaboración que efectúan los jóvenes de un discurso sobre sí mismos (asumiendo, negando, reinterpretando y negociando marcas de identificación) y, por otro lado, el modo en que los miembros de las instituciones y organizaciones sociales con las cuales se relacionan e interactúan (particularmente familia, universidad, comunidad

indígena) se esfuerzan por (re)definir y categorizar a los JIU en el marco del repertorio de posiciones sociales conocidas y validadas” (pp.14).

En este sentido, resulta atinada la distribución de los resultados del estudio en cuatro grandes ejes (con sus respectivos capítulos y apartados) que constituyen la estructura fundamental de la tesis. En ellos, existe una lógica que da cuenta, en primera instancia, de la necesaria complementariedad entre un enfoque histórico y antropológico, lo cual permite mostrar una contextualización sobre los elementos sociales, económicos, políticos, educativos y étnicos que dan sentido a la problematización y en distintos niveles de análisis: local, nacional y latinoamericano con respecto al debate sobre los pueblos indígenas, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la educación superior y la interculturalidad.

Segundo, es trascendente el desplazamiento de un marco teórico y analítico basado en la definición de categorías, conceptos y terminologías propuestas por la autora y que se sostiene en el análisis bibliográfico actualizado y especializado; lo cual se articula al conocimiento etnográfico del contexto y de los interlocutores de esta tesis, lo que refleja una trayectoria de investigación de la autora en el noroeste argentino. En este aspecto, es importante que ella hace explícitas sus formas de “inmersión al campo” o “universo de estudio”, lo cual permitió una problematización situada y desde las voces de los actores sociales en cuestión.

Por ello, propone una hipótesis de trabajo investigativo que sustenta en la densidad etnográfica presentada como resultado del trabajo de campo y que demuestra en el conjunto de los resultados finales de su estudio.

Aquí me interesa enfatizar lo que me parece importante en términos metodológicos, ya que constituye un gran aporte para el diseño de estrategias en el trabajo de campo y el análisis antropológico. La concepción de una “etnografía bi-situada”, es para la autora una manera de encarar los desafíos que conlleva una problematización contemporánea como la que propone y que hace necesario el abordaje de los diferentes campos o espacios sociales que la configuran.

El trabajo de campo desarrollado en el espacio escolar y comunitario (realizado en diferentes etapas entre 2009 y 2012), refleja la capacidad etnográfica de la autora para abordar la intersección entre las narrativas y las prácticas sociales de dos segmentos de la

población, estos son: los JIW y los gestores universitarios, con características disímiles y cuyas voces no habían tenido la atención y la relevancia como sujetos protagonistas en el debate de la problemática planteada. Por esta razón, contribuye analítica y etnográficamente a la documentación de las relaciones socio-pedagógicas en ámbitos de diversidad cultural y desigualdad social desde su estudio de caso.

Específicamente, el trabajo de campo posibilita a la autora una construcción analítica que le permite comprender cómo los JIU son interpelados (otra categoría fundamental en su análisis) en los espacios sociales por los que transitan y qué tipo de efectos tienen esas interpelaciones en dos dimensiones: subjetiva y social. Para dar cuenta de ello, expone las narrativas y posiciones sociales de los jóvenes indígenas y los gestores universitarios que han formulado los distintos programas de inclusión educativa basados en la diferencia étnica.

Así, la etnografía presentada permite conocer cómo la trayectoria escolar de los JIW se configura a partir de tensiones y negociaciones entre las interpelaciones y expectativas que los adultos wichí y no-indígenas ponen sobre ellos (en base a ciertas ideas respecto de lo que se entiende por una educación exitosa) y los sentidos que los JIW construyen en torno de sus experiencias vitales y formativas particulares. Todo ello se hace posible bajo la profundidad del trabajo de campo y las estrategias metodológicas que la autora activa en los diferentes contextos donde se sitúa como etnógrafa para lograr sus objetivos investigativos.

Podemos señalar otra contribución relacionada con la literatura o los estudios de la juventud y la antropología de la educación en América Latina a partir del desarrollo de un término que ayuda a demostrar los procesos de educación indígena en universidades convencionales –es decir, aquellas que no cuentan con carreras o currículas específicamente adaptadas y pensadas para estudiantes indígenas. De ahí que la categoría “Joven Indígena Universitario (JIU)”, tenga un sentido particular en la representación local de los “Jóvenes Universitarios Wichí (JUW)”.

Otro gran acierto en la investigación es la articulación de dicha categoría con las tres variables que caracterizan las experiencias vitales y formativas juveniles universitarias en la población wichí: la etnicidad, la escolaridad y la pertenencia a un determinado grupo etario dentro de sus comunidades de origen, lo cual parte de la perspectiva del “agenciamiento juvenil”, concibiendo a los jóvenes como agentes activos y

creativos en la elaboración de sus proyectos vitales y educativos (formales y no formales).

De esta manera, la perspectiva de la autora en esta investigación, la posiciona en un amplio debate que posibilitó el giro hermenéutico y etnográfico en la década de 1990, sobre los jóvenes, lo juvenil y la juventud en América Latina, ya que se parte de un enfoque procesual y de una relación o construcción social, dinámica, temporal e históricamente situada y con agentes juveniles específicos.

Así, la presente investigación muestra el modo en que los jóvenes JUW crean sus propios proyectos vitales, en los cuales conviven elementos provenientes de diferentes tradiciones culturales que son apropiados, reelaborados y resignificados a partir de sus necesidades en tanto jóvenes, indígenas y estudiantes universitarios.

Finalmente, es necesario resaltar el énfasis de la autora sobre los significados que los jóvenes elaboran respecto de sus trayectorias formativas, en diálogo y tensión con las interpelaciones de los adultos indígenas y no-indígenas. De ahí que otro elemento importante en el análisis de la juventud y lo indígena es el hecho de la constante disputa por los significados, mismos que quedan enmarcados en las relaciones de poder, conflicto y diálogo entre los diferentes actores sociales involucrados.

Por ello, resultan significativas las relaciones inter-generacionales, es decir, las relaciones entre el joven, la familia, la comunidad, los gestores educativos y las instituciones escolares, tal como lo demuestra la autora. Relaciones que tienen como telón de fondo el proceso de elaboración, sanción y ejecución de una IBE en la UNSa, la representación social de la comunidad indígena y sus jóvenes universitarios.

En este sentido, la autora propone que los jóvenes universitarios wichí se encuentran construyendo posiciones sociales genuinas con el fin de reforzar (y a la vez problematizar) su membresía a un pueblo indígena, sus particularidades etarias y sus roles como estudiantes universitarios, desde la adquisición de conocimientos occidentales que son utilizados o reformulados en base a lo que ellos mismos consideran como “apropiado” o “pertinente” respecto al contexto en el que se encuentren, y el tipo de interpelación puesta en juego.

Así, resulta importante enfatizar que el proceso de formación universitaria de los jóvenes –aún reducido

e intermitente– genera simultáneamente discontinuidades y continuidades en el seno de la organización social y política de los wichí, ya que suponen una forma de posicionarse como indígenas frente a las interpelaciones de “los otros”, de modo que el inicio y mantenimiento de los estudios de grado por parte de los JUW se relaciona con la capacidad de crear discursos y espacios de acción propios, imbricados en las interpelaciones escolares, étnicas y etarias que reciben desde la Universidad y desde la comunidad indígena.

Para concluir esta reseña, me interesa retomar la posición crítica de la autora con respecto a los objetivos declarados por los programas de integración de la diversidad socio-cultural en el universo de estudio. Así, deconstruye algunos de los postulados de legitimación de las políticas de inclusión de la diversidad para abrir la reflexión en cuanto a los alcances y limitaciones de dichas políticas y emplazarse en un campo analítico y propositivo sobre lo que ha significado, desde las prácticas sociales y la instauración de las IBE en las universidades convencionales en América Latina.

Como parte de su compromiso social y apuesta académica como antropóloga, resulta relevante la propuesta de pensar la categoría JIU como una herramienta conceptual que, aplicada a otras situaciones interculturales en educación superior (otros espacios sociales y otros grupos indígenas) se convierta en una “categoría étnico-política abierta”, que permita reforzar procesos de construcción de discursos y espacios sociales de los jóvenes indígenas, sin restringirse a significantes unívocos. Coincidiendo con la autora, dicha categoría puede convertirse en un medio que permita ingresar a la temática más amplia del reconocimiento de los desafíos asociados a la aplicación de políticas interculturales en ámbitos de formación superior convencionales.

Tomando en cuenta una perspectiva local y regional, es necesario reconocer que el trabajo de investigación presentado por la autora, propone un fenómeno que forma parte de la demanda mayor por la redefinición de los vínculos entre los pueblos indígenas latinoamericanos y los Estados nacionales. Además de pensar la posibilidad de que las políticas de reconocimiento de la diferencia forman parte de los nuevos mecanismos de gestión capitalista en el marco de la desigualdad, la exclusión por parte del Estado moderno y de las políticas neoliberales en las cuales el campo de la educación no está excluido y se delinea bajo dichas lógicas.

De esta manera, propongo una invitación para explorar desde diferentes aristas la complejidad de la problemática planteada por la autora en esta investigación, que sin duda abre nuevos ámbitos temáticos imbricados en la construcción del JIU, por ejemplo: los procesos migratorios, el género, el ejercicio profesional, la participación política, ciudadanía y derechos indígenas, luchas indígenas y resistencias, producciones culturales, medios audiovisuales y tecnologías, el uso o des-uso de la lenguas indígenas, entre otros. Todos ellos ámbitos contemporáneos en donde el sujeto JIU se desenvuelve de manera simultánea y protagónica, posicionándose de múltiples maneras.

De modo que la investigación presentada por la Dra. Ossola, nos abre un amplio campo de investigación

contemporánea fresco y fértil para las ciencias sociales, ya que pone en evidencia que la juventud indígena en América Latina es una construcción desde y a través de la cual se experimenta el cambio cultural y social, desplazándose y desdibujando fronteras, además de constituir nuevos retos teórico-metodológicos que necesariamente deben enfrentarse bajo novedosas perspectivas de análisis y den luz a planteamientos pertinentes de políticas públicas enfocados en dichos agentes juveniles indígenas universitarios en dicho contexto.

