



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES



**Familias, escolarización e identidad étnica entre
profesionistas nahuas y tenek
en la ciudad de San Luis Potosí**

T E S I S
QUE PARA OPTAR AL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES

P R E S E N T A

MÓNICA LIZBETH CHÁVEZ GONZÁLEZ

DIRECTORA DE TESIS

Dra. Séverine Durin

Guadalajara, Jalisco; julio de 2010

Índice

AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	9
Planteamiento del problema y objetivos	9
Los indígenas, la migración urbana y la escolarización.....	13
CAPÍTULO 1. EL PUNTO DE PARTIDA: LOS PRESUPUESTOS TEÓRICOS CONCEPTUALES	26
1.1. Identidad, experiencia y memoria.....	26
1.2. Las dimensiones de la identidad étnica: la cultura, lo afectivo y el poder.....	31
1.2.1.La identidad étnica y la cultura.....	32
1.2.2.La identidad étnica y lo afectivo.....	35
1.2.3.La identidad étnica y el poder.....	37
1.3.Las comunidades étnicas en movimiento: la migración indígena a las ciudades.....	39
1.4.Identidad étnica y procesos de socialización: la escuela y la familia.....	42
CAPÍTULO 2. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN	52
2.1. Los estudios de caso y la familia como unidad de análisis.....	52
2.2. Las narrativas de vida y la etnografía.....	55
2.3. La experiencia de esta investigación: entre los encuentros, el diálogo y el involucramiento.....	60
CAPÍTULO 3: LOS INDÍGENAS NAHUAS Y TENEK ENTRE LA HUASTECA Y LA CAPITAL DE SAN LUIS POTOSÍ	72
3.1. La presencia indígena en la capital potosina.....	73
3.1.1. Ocupaciones laborales de los tenek y nahuas en la capital potosina.....	80
3.1.2. Espacios de residencia indígena en la capital.....	90
3.1.3. La atención de las instituciones públicas y educativas hacia los indígenas en la capital potosina.....	93
3.2. La Huasteca: lugar de origen de los migrantes nahuas y tenek.....	97
3.2.1. La educación indígena en la Huasteca potosina.....	104
3.2.2. Lugares de origen de las familias colaboradoras.....	107
Recapitulación.....	114
CAPÍTULO 4. ATRAVESANDO FRONTERAS MEDIANTE LA ESCOLARIZACIÓN. LA HISTORIA DE MANUELA Y ARACELI	116
4.1. La migración de Manuela a la capital potosina dentro del servicio doméstico.....	121
4.2. La socialización urbana de una familia tenek ocupada en el servicio doméstico	123
4.3. Estudiar y trabajar en la ciudad: estrategias de escolarización de una joven tenek.....	126
4.4. La memoria étnica renace en un ambiente profesional artístico.....	129
4.5. La reconfiguración étnica en la ciudad: la construcción de una comunidad afectiva	

entre la ciudad y la comunidad.....	133
4.6. Cuando vivir afuera significa ayudar a los “míos”.....	137
Recapitulación.....	140
CAPÍTULO 5: HACIÉNDOSE VISIBLES EN EL TRABAJO. LA FAMILIA REYES CORTÉS.....	142
5.1. Crecer lejos de las familias indígenas en Tancanhuitz.....	144
5.2. “Yo demostré que podía”. Estrategias y significados de la escolarización de los padres.....	147
5.3. Las expectativas profesionales de Gisela y Samuel y su ingreso al trabajo burocrático.....	154
5.4. La llegada a San Luis y la construcción de su espacio étnico en la ciudad.....	157
5.5. La proyección étnica en los espacios laborales de la ciudad.....	162
5.6. El proyecto de vida para los hijos en la ciudad.....	166
Recapitulación.....	169
CAPÍTULO 6: LA IDENTIDAD ÉTNICA EN CONFLICTO. LA FAMILIA SÁNCHEZ FUENTES.....	171
6.1. La ascendencia indígena y mestiza de esta familia en la Huasteca.....	175
6.2. "Yo ya no regreso hasta superarme". Significados de la profesionalización en un indígena nahua.....	176
6.3. La socialización de la familia en la Huasteca.....	180
6.4. La ciudad como escenario de la desintegración familiar y de la identidad étnica rechazada	183
6.5. Proyección étnica del padre en la ciudad.....	187
6.6. Los hijos mayores: Fausto y Lucía o la identidad étnica en conflicto.....	188
6.7. Los hijos menores: La ruptura de la filiación étnica y los conflictos familiares	196
Recapitulación.....	189
CAPÍTULO 7. EL ÉXITO PROFESIONAL DE LOS MARTÍNEZ LARA.....	201
7.1. El orgullo étnico de los padres. La socialización familiar de León y Teresa en comunidades indígenas.....	205
7.2. Las escolarizaciones de los padres: “o me quedaba y ya no estudiaba, o me seguía pero fuera de mi comunidad”.....	208
7.3. ¿Seré campesino o profesionista? Tensiones y conflictos identitarios en la elección de una ocupación laboral.....	214
7.4. El magisterio como nicho profesional de los indígenas: diferencias étnicas y de género.....	217
7.5. El retorno a la Huasteca y la socialización de los hijos.....	224
7.6. El arribo a la ciudad y los dilemas de la reproducción étnica entre profesionistas	229
7.7. César: entre la memoria del mundo indígena y los cambios socioculturales.....	234
7.8. Bruno y Carmen: cuando la ascendencia étnica carece de sentido.....	236
Recapitulación.....	239
REFLEXIONES FINALES.....	242
a) El parentesco y factores estructurales de la “expulsión” de comunidades.....	242
b) Las experiencias escolares dentro de la reconfiguración étnica.....	243
c) La relación entre profesión e identidad étnica	246

d) Migración urbana y socialización	250
e) Proyecto promocional y comunidades afectivas en la ciudad	252
f) Ocupación y etnicidades urbanas	254
BIBLIOGRAFÍA	258

Índice de mapas, gráficas y tablas

Mapa 1. San Luis Potosí y sus zonas geográficas.....	73
Mapa 2. Residencia indígena en la capital potosina en 2010.....	91
Mapa 3. Municipios y población indígena de la Huasteca potosina.....	98
Mapa 4. La comunidad de Puhuitzé en el municipio de Aquismón.....	108
Mapa 5. Las comunidades de Cuajenco y Tzepakab en el municipio de Tancanhuitz.....	111
Mapa 6. Las comunidades de Tetitla y Mecatlán en el municipio de Tamazunchale.....	113
Tabla 1. Porcentaje de la PHLI con respecto a la población total en el municipio de San Luis Potosí 1970-2005.....	76
Tabla 2. PHLI por lengua y sexo en el municipio de San Luis Potosí en 2005.....	77
Tabla 3. Población en hogares indígenas según lugar de nacimiento y lugar de residencia desde 1995 en el municipio de San Luis Potosí en 2000.....	79
Tabla 4. Ocupaciones de la PHLI en el municipio de San Luis Potosí en 2005.....	82
Tabla 5. Ocupaciones de la PHL náhuatl y tenek en el municipio de San Luis Potosí en 2005.....	85
Gráfica 1. PHLI en el municipio de San Luis Potosí de 1970 a 2005.....	76
Gráfica 2. PHLI por sexo en el municipio de San Luis Potosí en 2005.....	78
Gráfica 3. Ocupaciones de la PHLI en San Luis Potosí en el 2005.....	83
Gráfica 4. Ocupaciones de la PHL náhuatl en San Luis Potosí en el 2005.....	87
Gráfica 5. Ocupaciones de la PHL tenek en San Luis Potosí en el 2005.....	89
Genealogía 1. La familia Mendoza.....	120
Genealogía 2. La familia Reyes Cortés.....	143
Genealogía 3. La familia Sánchez Fuentes	174
Genealogía 4. La familia Martínez Lara.....	204

Agradecimientos

Este trabajo de investigación fue posible gracias al apoyo de varias personas e instituciones que me acompañaron a lo largo de este proceso. Quiero iniciar con mi agradecimiento a los profesionistas tenek y nahuas cuyas vidas están reflejadas en este trabajo. Esta tesis no se hubiera podido realizar sin todas las personas que colaboraron conmigo brindándome información y dejándome compartir sus vidas para resolver mis cuestionamientos académicos y personales. Especialmente quiero agradecer a las familias cuyas historias de vida presento en esta tesis y con quienes pasé muchos momentos dentro de sus hogares. Por cuestiones éticas no menciono sus nombres pero a ellos está dedicado este trabajo, espero que aquellas preguntas y respuestas que nos hacíamos juntos de alguna manera queden reflejadas en estas páginas. Afortunadamente este trabajo fue el puente para convivir con personas que parecían tan cercanas y a veces tan lejanas a mí, pero hacia las que desarrollé un cariño especial y con las que obtuve valiosos aprendizajes.

Agradezco al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social unidad Occidente por poner a mi alcance toda su infraestructura y su valioso capital humano que fue de gran importancia para mi formación académica. El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología fue un gran facilitador al otorgarme una beca durante mi paso por esta institución. Dentro del Ciesas quiero reconocer la gran deuda que tengo con mi tutora de tesis, la Dra. Séverine Durin por guiarme en mi aventura interdisciplinaria, por compartir conmigo varias ideas y momentos de reflexión sobre este tema pero especialmente porque este acompañamiento siempre estuvo lleno de paciencia y generosidad. Muchas gracias Severine, porque además de mi maestra te convertiste en una gran amiga y consejera para mí. Mi reconocimiento también para mis dos lectoras de tesis, la Dra. Susan Street y la Dra. Angélica Rojas, quienes de una manera muy amable me hicieron valiosos comentarios con toda la intención de mejorar mi trabajo. Quiero recalcar que el haber trabajado dentro de este equipo de mujeres fue una de las principales razones por la que esta experiencia del doctorado se ha convertido en la mejor dentro de mi vida estudiantil, cada una de ellas me guió con paciencia y me enseñó a disfrutar del quehacer antropológico.

En el Ciesas hubieron maestros de los que recibí especial atención y valiosas sugerencias académicas, muchas gracias al Dr. Guillermo de la Peña, Dr. Luis Vázquez, Dr. Jorge Aceves, Dra. María Eugenia de la O, Dra. Alejandra Aguilar y al Dr. Santiago Bastos. En otras instituciones existieron académicos que me acogieron y me ayudaron con sus comentarios y observaciones, me refiero a la Dra. Oresta López, la Dra. Horacia Fajardo y al Mtro. Agustín Ávila, todos de El Colegio de San Luis. También agradezco a la Dra. Ada Gema Martínez y a las autoridades de la Universidad del Centro de México por apoyarme en esta última etapa de la tesis.

Quiero mencionar lo importante que fue toparme con grandes compañeros y sobre todo invaluable amigos en este proceso. Con mis compañeros del Ciesas generación 2006-2010 compartí gratos momentos, especialmente con Anahí Gómez, Guillermo Luévano y Jahir Panqueba quienes se convirtieron en mis amigos-muéganos-chachalagueros. En San Luis Potosí tuve la fortuna de contar con la amistad de Norma Ramos, Hugo Cotonieto, Armando Rene Espinoza, Lety Orozco, César Castro, Bere Neaves, Jorge Castillo y todos aquellos que nos aglutinamos en torno al Colsan con quienes tuve largas conversaciones sobre el tema que ahora presento y otros tantos.

Una etapa muy importante de este proceso fue la redacción de la tesis durante una estancia en la Universidad de Kansas. Los investigadores Herlihy (Laura y Peter) nos acogieron a Gerardo, Marieta y a mí de la mejor manera. Muchas gracias Laura por prestarme tu espacio de trabajo para redactar gran parte de este trabajo y por llenar nuestros encuentros con tu gran sentido del humor. Un lugar especial en mis recuerdos y mi corazón lo tienen Quica, Esteban y Emily, muchas gracias por sus ánimos, por las largas conversaciones, su generosa hospitalidad y sobre todo por su hermosa amistad. También fueron muy importantes los grandes amigos producto de esta intensa convivencia intercultural, especialmente Rebeca Crosthwait, Sydney Silverstein, Aída Ramos, Andrés Lira, Yolanda Davis, Pili de Barcelona y Babara Bosche y a todos aquellos que no menciono para evitar omisiones involuntarias. Esta experiencia y por supuesto toda esta gente incrementó mis niveles de felicidad por lo que mi concentración y fluidez en la escritura de la tesis aumentaron considerablemente.

También quiero dedicar este trabajo a mis padres, Jorge Chávez y Francis González, porque ahora más que nunca pude combinar mi trabajo académico con mis vivencias personales. Esta tesis fue un ejercicio importante para recordar mi propia historia de vida y entender parte de mi contexto familiar. Muchas gracias por su apoyo incondicional, porque

aún con la distancia sigo sintiendo sus manos muy cerca de las mías. También aprovecho para mencionar a mis queridas hermanas Rox, Brenda y Liz y a sus respectivas familias por sus motivaciones constantes.

Y por último, aunque siempre ocupando el primer lugar, quiero agradecer a mis adorados chinos quienes han compartido de manera cotidiana todos los avatares que implican una vida prolongada de estudiante. Gracias Gerardo porque además de ser mi mejor amigo y mi gran compañero, me ayudaste enormemente con tus constantes comentarios y consejos sobre el quehacer antropológico y además asumiste gran parte de nuestras responsabilidades cotidianas para apoyarme en este proyecto académico. Mi querida Marieta, siempre has sido un gran motor en mi vida, has crecido escuchándonos hablar todo el tiempo de nuestras tesis y has compartido con mucha alegría nuestros ires y venires por varios mundos. Todo esfuerzo parece muy ligero al lado de ustedes, gracias siempre.

INTRODUCCIÓN

1. Planteamiento del problema y objetivos

La presencia de grupos indígenas en las ciudades es un fenómeno indiscutible. Ésta se ha incrementado considerablemente en las últimas tres décadas en México debido al detrimento de la producción agrícola y del crecimiento de las zonas urbanas, las cuales han ido concentrando los servicios públicos del país (salud, educación, vivienda, etc.). Investigaciones recientes han mostrado que los principales sitios urbanos de residencia son algunas ciudades de la frontera norte (Tijuana y Ciudad Juárez) así como la de México, Guadalajara y Monterrey. Sin embargo, este fenómeno no es exclusivo de estos territorios, ya que también podemos encontrar presencia indígena en ciudades medias del país a partir de la década de 1990. Este es el caso de San Luis Potosí, una ciudad en la zona centro donde actualmente residen más de 33 grupos lingüísticamente diversos (INEGI, 2005).

En la capital potosina, son los grupos nahua y tenek los que componen el mayor porcentaje de la población hablante en lengua indígena. Ambos forman parte –junto con el pame– de las tres etnias identificadas oficialmente como originarias del Estado, por tal motivo, estamos hablando de procesos de movilización interna del campo a la ciudad. Los hablantes de náhuatl y tenek se insertan en la ciudad con diferentes ocupaciones laborales. A diferencia de otros contextos urbanos el porcentaje de los que se ocupan como profesionistas, trabajadores de la vigilancia, la construcción, las fábricas y el empleo doméstico (donde destaca la población femenina) no es tan desigual. Entre los profesionistas encontramos en primer lugar aquellos dedicados a la docencia, posteriormente los burócratas y por último los abogados, contadores y médicos. Esta información resulta relevante para estudiar la composición étnica de las ciudades, ya que a diferencia de lo que ocurre en metrópolis como Monterrey, Guadalajara y la ciudad de México, donde la mayoría de los indígenas se ocupan en el empleo informal, en San Luis Potosí además existen profesionistas insertados en diferentes ámbitos laborales. Por otro lado, este porcentaje de profesionistas también nos habla de indígenas con trayectorias de escolarización que emplean sus conocimientos para asegurarse una forma de vida en la capital.

Al llegar a la ciudad, estos indígenas, junto con sus descendientes, experimentan dinámicas y entornos de socialización que sin duda tiene efectos en la manera cómo viven su etnicidad fuera de sus comunidades de origen. La familia, la escuela y los lugares de trabajo se convierten en estos escenarios donde la socialización intercultural ocurre en términos de constantes confrontaciones culturales, relaciones jerarquizantes o enfrentamientos de estereotipos o prejuicios. Sin embargo, las familias así como los individuos conforman estrategias de integración a la sociedad urbana así como de recreación de los elementos culturales que alimentan su pertenencia étnica de manera cotidiana. En el caso de los profesionistas indígenas estas estrategias quedan evidentes ante el papel que otorgan a la escolarización y la transmisión cultural en el seno de sus propias familias; sin embargo, también hay diferencias considerables en la forma como los hijos resignifican los componentes identitarios con respecto a los padres.

La resignificación étnica no adquiere las mismas características cuando se trata de sujetos que migran de manera individual que cuando hablamos de familias completas. Es en el seno de las familias que se recrean las prácticas, símbolos y representaciones que soportan la etnicidad. Ahí es donde se materializan los conflictos y tensiones propias de la socialización intercultural que viven estos grupos y quedan manifiestas las diferencias generacionales entre padres e hijos. También es en las familias donde los padres hacen evidente el futuro que desean para sus hijos, un futuro que define el proyecto promocional en el que la escolarización resulta estratégica. Finalmente, es dentro de este entorno donde se genera y renueva el soporte afectivo que da sentido a la pertenencia étnica de cada uno de los miembros, principalmente cuando hablamos de grupos que viven de manera dispersa en contextos urbanos, como ocurre en el caso de los nahuas y tenek.

A diferencia de otros indígenas que viven de manera congregada y su ocupan en la venta ambulante de artesanías u otros productos, estas familias de profesionistas no viven de manera ostentosa su etnicidad en la ciudad de San Luis. Tampoco se han conformado como agentes étnicos o como una “intelectualidad indígena” ante su capacidad de intermediación más directa frente al gobierno; más bien tienden a vivir su etnicidad en términos más íntimos, sosteniéndose en el contacto directo con sus respectivas comunidades de origen, sus parientes y sus paisanos, cómo se explicará a lo largo de las historias de vida.

Actualmente en la capital potosina existen nahuas y tenek que llegaron a la ciudad ya escolarizados pero que se trasladaron por motivos laborales, especialmente aquellos que

deseaban insertarse en esferas burocráticas cuando todavía no había una descentralización de las instituciones estatales. Por las causas de la migración, en estos casos se conformaron familias, en su mayoría mixtas, que han reconfigurado su adscripción étnica en la ciudad. Estas transformaciones identitarias han abarcado a los hijos, los cuales participan activamente en la proyección étnica a nivel familiar a partir de sus propias experiencias de vida en la ciudad y sus expectativas profesionales. A este tipo pertenecen las familias Reyes Cortés (capítulo 5), Sánchez Fuentes (capítulo 6) y Martínez Lara (capítulo 7).

También existen indígenas de ambos grupos no escolarizados que se insertaron en el empleo informal de la capital y definieron a San Luis como su lugar de residencia definitivo. Sus hijos, al crecer en un ámbito urbano, accedieron al sistema educativo con población mayoritariamente mestiza y sin un enfoque intercultural. En estos casos, los padres aún no siendo profesionistas transmiten expectativas de la escolarización a los hijos, los cuales muchas veces resignifican la pertenencia étnica de la familia en función de su situación profesional. La familia Mendoza (capítulo 4), conformada por dos mujeres tenek, corresponde a este tipo.

Finalmente, en San Luis residen jóvenes que llegaron sin familias y se encuentran en procesos de formación universitaria. Estos estudiantes se trasladan a la capital gracias a sus redes sociales y algunos hacen uso de los programas de apoyo económico dirigidos a indígenas para seguir estudiando. Otros, llegan a San Luis con el cobijo de internados o casas de estudiantes que les ofrecen la posibilidad de estudiar mientras absorben sus gastos de manutención en la ciudad. Este tipo de indígenas no fueron abordados como estudios de caso (aunque se profundiza sobre ellos en el capítulo 3) ya que nuestro principal interés era trabajar con familias aunque su presencia en esta investigación fue sumamente valiosa para contrastar el peso de la dinámica familiar en las reconfiguraciones identitarias.

Es en los espacios urbanos donde están emergiendo las nuevas etnicidades en nuestro país, y lo que ocurre en San Luis no es la excepción. Los tenek y nahuas que residen en esta ciudad son una muestra de que no todo los indígenas viven de manera corporada ni construyen discursos reivindicativos para hacerse vivibles, no realizan los grandes rituales ni festejos religiosos que los aglutina como grupo, ni reproducen muchas prácticas de su vida comunitaria como ocurre con gran parte de los indígenas urbanos abordados por la antropología mexicana.

A partir de este escenario, el objetivo central de esta investigación es analizar el papel que juegan la dinámica familiar y escolar en la reconstrucción de la identidad étnica de los tenek y nahuas asentados actualmente en la capital potosina. De manera particular, me interesa cumplir con los siguientes objetivos:

-Definir el perfil sociodemográfico de la población hablante de lengua indígena en la capital potosina, resaltando las especificidades de los dos grupos antes señalados.

-Reconstruir las trayectorias de escolarización y de relaciones familiares de migrantes tenek y nahuas asentados en la capital desde la voz de los propios sujetos. Estas trayectorias se analizarán a nivel familiar mediante estudios de caso.

-Analizar las diferencias entre padres e hijos para enfatizar la dimensión temporal de las reconfiguraciones identitarias a partir de la vivencia de experiencias específicas y los sentidos que se les otorga a éstas con el paso del tiempo.

Los objetivos de esta investigación surgen a partir de un interés académico que me llevó a transitar de la historia a la antropología para enriquecer mi entendimiento de los procesos sociales desde un conocimiento más profundo del método etnográfico y del papel que juega la cultura. Entender cómo se viven en el día a día los conflictos culturales desde la perspectiva de los propios sujetos fue mi inicial motivación para abordar este tema desde la antropología. Después de realizar una investigación sobre las prácticas corporales en las escuelas del porfiriato a la posrevolución sentí que debía acercarme hacia las prácticas cotidianas de la población en la actualidad para complejizar mi interpretación sobre el pasado. En muchas de las fuentes históricas oficiales con las que comúnmente trabajamos los historiadores hay indicios sobre la cultura y la cotidianidad de la gente que escapan del análisis por la estrechez de nuestras perspectivas de interpretación. Fue a partir de mi interés por los conflictos culturales en el ámbito escolar que llegué al tema de los grupos étnicos en la ciudad. Gracias al trabajo de campo y a las lecturas teóricas comprendí que la cultura no podía desligarse de lo étnico y que lo escolar tampoco del contexto familiar. Así fue como esta investigación se transformó, amplió y cruzó con otros temas antropológicos hasta definir mis tres ejes de análisis: la dinámica familiar, la escolarización y la identidad étnica. Todo este proceso queda explícito en el capítulo 3 de esta tesis; sin embargo, me parece importante resaltar desde estas páginas que ha sido esta mirada interdisciplinaria la que se ha posicionado

como mi principal guía de análisis, es por ello que el cruce de temas resultará constante y flexible a lo largo de esta investigación.

La tesis está organizada en siete capítulos que organizan la información así como las reflexiones generadas durante esta investigación. En el primer capítulo abordo los presupuestos teóricos y conceptuales que permitieron explicar los hallazgos de esta tesis. En el siguiente capítulo desarrollo la estrategia metodológica empleada desde la historia y la antropología, específicamente justifico el uso de estudios de caso a nivel familiar, los aportes de las narrativas biográficas y el trabajo etnográfico así como las reflexiones surgidas de un encuentro dialógico con mi objeto de estudio. En el tercer capítulo presento una contextualización de los indígenas tenek y nahuas tanto en la capital como en su región de origen. En esta parte el lector encontrará información sobre el perfil sociodemográfico de estos grupos en la capital así como las características que definen el contacto interétnico en la Huasteca. A partir del capítulo cuarto y hasta el séptimo, abordo las historias de vida de los profesionistas y sus familias en la ciudad. Cada capítulo es un estudio de caso a nivel familiar que presenta la diversidad de trayectorias y estrategias para vivir étnicamente en este contexto. Finalmente presento algunas reflexiones finales que contribuyen al debate sobre la situación de los profesionistas indígenas urbanos y los dilemas que enfrentan para su configuración étnica a nivel familiar y generacional.

2. Los indígenas, la migración urbana y la escolarización. Estado de la cuestión

a) Los indígenas en contextos urbanos

El debate actual sobre los indígenas que residen en las ciudades tiene sus antecedentes en los trabajos realizados por Robert Redfield en la primera mitad del siglo XX en México. En su obra *Tepoztlán. A Mexican Village* (1930) plantea el continuum folk-urbano como el proceso en el que una organización comunitaria transita hacia una de tipo urbano con las transformaciones culturales que esto implica. Para argumentar este tránsito Redfield señaló una serie de características que corresponden a cada uno de estos tipos; a la comunidad folk corresponde una forma de organización homogénea donde prevalece la cooperación y la comunalidad, hay un respeto en las relaciones interpersonales regidas por una solidaridad moral consistente y en la que las jerarquías y los lazos de parentesco soportan la integración social. En cambio, la sociedad urbana se distingue por su heterogeneidad, un predominio del individualismo y lo

racional, con una solidaridad moral sumamente deteriorada y con una desorganización social (Bertely, 2007; Durin, 2008). A partir de esta clasificación una y otra forma de organización corresponden a lo que la antropología mexicana en esos momentos definió como sociedades tradicionales y modernas.

Diecisiete años después, Oscar Lewis replicó las ideas vertidas por Redfield estudiando el mismo espacio en su obra *Life in a mexican villaje: Tepoztlán restudied* (1951). En esta obra argumentó que los cambios culturales provocados por el continuum folk-urbano no son tan perceptibles cuando se estudia la vida diaria de las personas, sus interacciones y problemas cotidianos más que los aspectos formales, festivos y rituales de los pueblos. Sus críticas siguieron al estudiar el caso de los tepoztecos que migran a la ciudad de México y señalar que éstos no sufren una desorganización de sus formas culturales una vez que acceden a un contexto modernizador, como lo son las ciudades (1957).

Siguiendo con el cambio cultural como principal punto de debate gracias a la influencia de la Escuela de Chicago y específicamente del antropólogo Franz Boas, Gonzalo Aguirre Beltrán introdujo la noción de “aculturación” (1957) para explicar cómo la población indígena al entrar en contacto con otro modelo cultural dominante (el mestizo) va perdiendo sus rasgos propios hasta ser finalmente asimilada por ésta. Esta perspectiva se consideró en muchas investigaciones sobre los indígenas que migran a las ciudades. Este autor retomó las ideas vertidas por Redfield de manera crítica y afirmó que las comunidades indígenas han sobrevivido a la aculturación al formar “regiones de refugio”. Esta perspectiva sirvió para definir la labor indigenista del Estado mexicano en estas décadas, ya que desde sus investigaciones etnográficas y su labor política, Aguirre Beltrán junto con Manuel Gamio y otros antropólogos defendían la idea de que se debían crear programas específicos que consideraran la situación étnica de estas regiones de refugio, que hasta el momento parecían desarticuladas de la dinámica nacional.

Sumergida en otro debate teórico más vinculado a los cambios estructurales derivados del proceso de migración rural-urbano, Lourdes Arizpe (1975, 1978, 1986) analizó el caso de los indígenas mazahuas y otomíes que viven en la Ciudad de México, convirtiéndose así en una de las pioneras en estos temas. Arizpe abordó las causas estructurales, históricas y precipitantes de esta migración y fue de las primeras en señalar la relación que las ocupaciones laborales y la situación económica en general guarda con las formas en que estos indígenas se congregan étnicamente en la ciudad. Los mazahuas y otomíes se ocupan en la venta ambulante porque no

logran insertarse en la ciudad, y debido a su poca movilidad económica refuerzan aún más sus lazos con el grupo étnico para sobrevivir en este entorno.

Siguiendo esta preocupación por el crecimiento acelerado de algunas ciudades en el país, en la década de los ochentas se realizaron las primeras valoraciones sociodemográficas de la migración urbana en la que los indígenas comenzaron a mencionarse como una población en crecimiento. Tal es el caso del Consejo Nacional de Población (CONAPO) que en 1987 dio a conocer las *Características principales de la migración en las grandes ciudades del país: resultados preliminares* (1987) y los *Resultados estadísticos de la Encuesta Nacional de Migración en Áreas Urbanas 1986-1987* (1990).

Sin embargo, fue a partir de la década de los noventas que los estudios sobre los indígenas en movimiento despuntaron con mayor fuerza, específicamente aquellos que se asentaban en espacios urbanos fuera y dentro del país y hacia los nuevos campos de producción agroindustrial (Durin, 2008; Sánchez, 2005).¹ Este interés coincide con la emergencia del tema indígena en la agenda política nacional mexicana, específicamente con la firma del Convenio 69 de la OIT, al festejo del V Centenario del Descubrimiento de América, la Reforma constitucional de 1992 y el levantamiento Zapatista de 1994.

El tema de los indígenas en las ciudades se vinculó en estos momentos con una discusión teórica sobre las comunidades y las identidades étnicas territorializadas. En la década de los noventa la antropología cuestionó con más fuerza la idea de unas comunidades con límites, ancladas a un territorio, relativamente estables y homogéneas e introdujo una perspectiva más dinámica para tratar también cuestiones como la identidad étnica y su cultura.

Una vertiente de esta discusión se encuentra en los trabajos sobre las organizaciones de migrantes en diferentes ciudades, como la de México y algunas del norte del país. Junto con los indígenas dedicados a la venta ambulante (refiriéndome a aquellas “Marías” que Arizpe estudió), los indígenas organizados políticamente para hacer frente a ciertas demandas de sus comunidades de origen o de sus grupos étnicos en las ciudades fueron de los primeros en hacerse visibles en las investigaciones académicas, en este caso fueron dos grupos étnicos de Oaxaca: los zapotecos y mixtecos. Los estudios de Hirabayashi (1993), Mora (1996) y Velasco

¹ Según la revisión bibliográfica que Martha Judith Sánchez Gómez llevó a cabo sobre la migración indígena, desde 1940 hasta el 2005 hay aproximadamente 770 trabajos académicos realizados. La distribución por décadas de las publicaciones es la siguiente: 1 hasta 1949, 2 hasta 1959, 4 hasta 1969, 46 hasta 1979, 111 hasta 1989, 283 hasta 1999 y 285 hasta el 2005.

(2002, 2005) se centraron en los motivos que originaron estas organizaciones, en la manera como articularon redes para hacer frente a las necesidades de empleo o vivienda en la ciudad, en la conformación de agentes étnicos que favorecían la reproducción sociocultural fuera de los lugares de origen y en las formas cómo ejercieron la intermediación entre sus pares migrantes y las autoridades de gobierno.

Además de analizar las formas de organización de estos grupos visibles en las ciudades, surgieron otras investigaciones más interesadas en la conservación y reproducción de las comunidades étnicas fuera del contexto rural, principalmente en el norte del país. Tal es el caso de los trabajos de Patricia Aguilar sobre los mazatecos en la ciudad de México (1995), de María Eugenia Anguiano sobre mixtecos en Baja California y California (1993), los mazahuas en Ciudad Juárez de Alejandro Arrecillas (1991), y los de Lestage (1998) sobre mixtecos en Tijuana. Por ejemplo, éste último autor señala que los mixtecos que crecen durante la migración más que identificarse por referentes étnicos, anteponen la *identidad de pueblo*, es decir, el asumirse primero como miembros del pueblo de origen de la familia, en este caso de San Jerónimo, Oaxaca. Dos son los aspectos que identifica como importantes para la cohesión del grupo de paisanos, la reproducción de la vida pueblerina y la socialización de los niños y jóvenes descendientes: la agrupación de los migrantes en las ciudades (lugares de residencia y escolarización) y la preservación del sistema de parentesco y alianza social (endogamia y virilocalidad).

Otra vertiente de investigación corresponde a los trabajos que retomaron de nueva cuenta el debate sobre el cambio sociocultural que implica el traslado de un entorno rural-comunitario al urbano. Dialogando críticamente con las ideas vertidas principalmente por Aguirre Beltrán, autores como Guillermo de la Peña, Regina Martínez, Angélica Rojas, Francisco Talavera, Ivette Lafont, entre otros, señalan que los grupos indígenas no están vinculados automáticamente con el mundo rural y tradicional, ya que en la actualidad están accediendo a los espacios de la globalización transformando y negociando sus referentes culturales sin que esto implique una pérdida de su identidad étnica. De esta manera se cuestiona el enfoque integracionista o asimilacionista de la antropología que resaltaba a esta población como poseedora de un tipo de cultura y arraigada a territorios bien delimitados a la cual había que transformar paulatinamente a la cultura nacional. Estos autores se han centrado en las persistencias y negociaciones estratégicas que emplean los indígenas en términos culturales para no romper con los lazos étnicos en la ciudad. Los primeros dos autores afirman

que aún con los cambios que la urbanización implica, los grupos indígenas conforman “comunidades morales” que reproducen rituales, festejos y prácticas cotidianas que alimentan su pertenencia a un grupo étnico (Martínez y De la Peña, 2004).

Las investigaciones de Martínez y Rojas sobre otomíes en Guadalajara (Martínez, 1998, 2001; Rojas, 2006) y en esta misma ciudad el trabajo de Talavera sobre los purépechas, así como los de Fernández, Farfán y Castillo (2003, 2007) en Monterrey, acentúan el papel dinámico y activo de los sujetos en la selección de los elementos culturales que dan sentido a su pertenencia étnica según las relaciones intraétnicas y los contextos en los que éstas se desarrollan en las ciudades. Los autores han realizado etnografías en las “áreas de contacto” o los “dominios de interacción” (como el entorno familiar, escolar, de trabajo, recreación, etc.) para situar los conflictos o choques culturales con la sociedad mayoritaria que dan origen a las negociaciones y resignificaciones culturales e identitarias.

Siguiendo este mismo enfoque algunos trabajos se han centrado en los procesos de socialización intercultural en la ciudad para señalar las diferencias y las negociaciones a la que se enfrentan principalmente las segundas generaciones de los indígenas asentados en las ciudades. Con un gran peso en el contexto familiar y comparándolo con otros como la escuela o el grupo de amigos, estos trabajos analizan cómo socializan los descendientes en situaciones marcadas por altos grados de discriminación y marginalidad como son las ciudades. Romer (2003) y Sánchez (1993) plantean los dilemas de la reproducción étnica a partir de los conflictos de socialización en la ciudad, Rojas (2006) señala las diferentes formas de concebir el espacio y las operaciones matemáticas entre la escuela, las familias y la venta ambulante de los niños otomíes de Guadalajara, Nydia Prieto (2007) contrasta las diferentes formas y visiones del trabajo infantil en una organización de tipo holista como la de los indígenas y la de una organización de tipo individualista como la mestiza, y Laffont (2007) aborda los conflictos lingüísticos que provocan diglosia entre los niños que asisten a las escuelas y se enfrentan al uso de sus lenguas en sus hogares.

El tema de los indígenas urbanos empezó a cruzarse no sólo con la problemática generacional, sino también de género. Los trabajos de Cristina Oemichen (2000, 2005), Laura Velasco (2000) y recientemente los de Séverine Durin (2009), Laura Chavaría (2008) y Adela Díaz (2009) han resaltado la diferente experiencia migratoria y laboral de las mujeres indígenas con respecto a las de sus pares varones. Las causas que llevan a una mujer a trasladarse a la ciudad, la importancia de sus ciclos de vida en su experiencia de vida urbana, su invisibilidad

ante la ocupación de trabajos como el empleo doméstico, la articulación de fuertes redes de ayuda mutua entre mujeres, la reproducción de sus roles tradicionales aún cuando hay una flexibilidad de otras pautas culturales en las ciudades, son algunos de los aspectos sobre los que han construido aportes valiosos.

Hasta este momento, estos trabajos se han concentrado en metrópolis como el Distrito Federal, Guadalajara y Monterrey así como algunas del norte del país. La selección de estos espacios obedece a que en términos censales son las mayormente pobladas del país y donde la migración indígena se había concentrado principalmente. En estos espacios se han organizado seminarios permanentes de investigación desde hace ya algunos años cuyos resultados colectivos ya se han publicado, tal es el caso del seminario *La etnografía de los grupos originarios y los inmigrantes indígenas de la ciudad de México* coordinado por Teresa Mora del INAH dentro del proyecto general *Las regiones indígenas al fin del milenio*; el seminario *El rostro indígena en la Ciudad de México* organizado por el INAH y el Departamento del Distrito Federal, el seminario permanente “Ciudad, Pueblos Indígenas y Etnicidad” organiza la Dirección General de Equidad y Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal junto con el Ciesas (Yañez et al. 2004, 2006), el derivado del proyecto colectivo *Niños indígenas en escuelas urbanas: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey*, coordinado en Ciesas por Guillermo de la Peña, Regina Martínez, Séverine Durin, Angélica Rojas y Emiko Saldivar (UIA); así como los de *Migración indígena urbana en el Noreste de México: el caso de Monterrey*, y *Trabajo doméstico, género y etnicidad. Un análisis comparativo a partir de caso de las empeladas del hogar indígenas en Monterrey* ambos coordinados por Séverine Durin en el Ciesas Noreste. En algunos de ellos apenas se comienzan a incluir a las situaciones de las ciudades medias con población indígena originaria y cuyos procesos migratorios a nivel interno tiene antecedentes históricos importantes.

Finalmente, una última vertiente la ubico en aquellos estudios que están generando nuevo conocimiento sobre los indígenas urbanos a partir de análisis sociodemográficos y antropológicos que resaltan las diversas formas de vivir étnicamente en contextos urbanos. Los trabajos de Séverine Durin y Virginia Molina (2006) han señalado que hay una gran proporción de indígenas en la ciudad que han pasado desapercibidos a los ojos del gobierno y los académicos por varias razones: una es que se han dejado llevar por los grupos que mantienen fuertes marcadores de la etnicidad como una forma de vida corporada, tipos de residencia conglomerada, por el uso de las lenguas nativas, de su vestimenta tradicional y por poseer ciertos rasgos fenotípicos. Otra razón es que siguen predominando los estereotipos que vinculan a lo indígena con la pobreza y la marginación social, por ello se han atendido a los que

se dedican a la venta ambulante, a los albañiles, peones, jardineros, jornaleros y empleadas domésticas, que viven en colonias marginales y con niveles de escolaridad muy bajos.

Para resanar este sesgo académico, las investigaciones de estas autoras se han centrado en la ciudad en su totalidad como principal espacio de análisis para crear tipologías que identifiquen las diferentes formas de vivir como indígenas en las urbes, más allá de los aportes que hasta el momento se han generado sobre los grupos étnicos más visibles. Las investigaciones de Manuela Camus (2002) en Guatemala, de Séverine Durin (2003, 2007, 2008) en la capital regia así como los de Virginia Molina en la ciudad de México apuntan hacia este sentido. Camus analiza cómo es vivida y sentida la pertenencia étnica entre los etiquetados como indígenas en un escenario urbano donde interactúan con los ladinos dentro de fuertes relaciones de desigualdad. Aborda la manera en que se es indígena desde los espacios concretos que se habitan y las voces de los sujetos involucrados. Para ello identifica tres tipos de residentes indígenas en Guatemala: los que mantienen doble residencia dentro de la Terminal, los que fueron absorbidos por la ciudad y viven pasivamente dentro de la Brigada y los que viven en la Ruedita autodefinidos como habitantes urbanos que han recreado sus comunidades étnicas.

Por su parte, Durin con la combinación de enfoques sociodemográficos y antropológicos se ha enfocado en captar la totalidad de la presencia indígena en Monterrey a partir de los censos de población y la realización de tipologías sobre las diferentes formas de inserción residencial y ocupacional de los grupos etnolingüísticos que habitan esta metrópoli. Esta autora ha identificado a los indígenas congregados que regularmente viven de la venta ambulante, los dispersos que tienen ocupaciones más variadas y se ubican dentro de un ciclo de vida específico y por último, los aislados que corresponde en su mayoría a mujeres que trabajan en el empleo doméstico. Por otra parte, también ha destacado la diversidad de redes que existen en el proceso migratorio, como las de tipo familiar, femeninas, interétnicas o de amistad, las cuales considera claves para la inserción exitosa de indígenas en la ciudad. También ha reconstruido procesos históricos sobre las relaciones de los grupos con las instituciones de gobierno y la sociedad regia en general para explicar por qué algunos grupos han logrado mayor visibilidad en el ámbito urbano. Finalmente, Virginia Molina y Juan Jesús Hernández (2006) realizaron un perfil sociodemográfico de la población indígena en la ciudad de México para resaltar las formas tan variadas de vivir étnicamente en la capital del país. Gracias a la información censal, estos autores afirman que, contrario a lo que comúnmente han considerado

los trabajos académicos, el porcentaje mayor de indígenas en la ciudad de México son dueños de negocios, profesionistas o empleados que no necesariamente viven de manera marginal ni reivindican su etnicidad en el contexto urbano.

b) Procesos de escolarización y etnicidad

En lo referente al tema educativo, la cuestión de los indígenas y las minorías ha sido uno de los más abordados por lo menos desde la década de los setenta. Este interés se debe a que la diferencia étnica o cultural se ha constituido en un problema pedagógico y sociocultural dentro de los espacios escolares. Para resolver este problema varios países de occidente han transitado del multiculturalismo a la intercultural como los ejes de las políticas educativas, dicho en otras palabras, se pasó del reconocimiento de la diferencia cultural hacia la búsqueda del diálogo entre culturas para propiciar una convivencia respetuosa a partir de una valoración positiva de las diferencias. Desde el punto de vista político, este cambio de paradigmas ha sido explicado comúnmente por la necesidad de responder a las situaciones de los grupos migrantes que aumentan progresivamente a nivel mundial; sin embargo, -como lo ha señalado Gunther Dietz (2001)- esto también se debe a una estrategia de adaptación de las políticas identitarias de los Estados nacionales en un contexto de globalización, lo cual ha hecho visibles a los grupos minoritarios dentro de un territorio nacional.

En México, la interculturalidad como discurso político oficializado por la Secretaría de Educación Pública ha tenido un importante auge lo cual ha propiciado que en las últimas dos décadas se hayan multiplicado considerablemente los estudios sobre varios grupos indígenas del país (Schmelkes, 2004). En el 2001 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa reportó el despegue de una línea de especialización emergente sobre el tema de la educación y la etnicidad a partir de la década de 1990.

Ha sido el campo de la educación rural el mayormente privilegiado. Como lo señalan María Bertely y Erika González (2001) en el estado de la cuestión que realizaron sobre este tema, hace aproximadamente veinte años que comenzó la producción de investigaciones – especialmente tesis de posgrado- que abarcaban seis temáticas fundamentales: 1) *Imaginario étnico en la historia de la educación*, la cual se refiere principalmente a las investigaciones sobre políticas educativas indigenistas; 2) *Escolarización e intermediación política*, que comprende en su mayoría el papel de los maestros bilingües como intermediadores entre el Estado y las

comunidades indígenas; 3) *La apropiación escolar y etnogénesis* que incluye trabajos sobre la manera en que las políticas y contenidos curriculares son negociados por los indígenas en el ámbito local; 4) *Etnicidad, escuela y ecosistema cultural*, temática incipiente que aborda a la escuela como parte de una unidad socioambiental más amplia dentro de las comunidades indígenas; 5) *Escolarización y relaciones intra e interétnicas*, la cual se centra en los conflictos entre indígenas y no indígenas ya sea en contextos rurales como urbanos; y finalmente 6) *Desterritorialización y fronteras étnicas*, una temática que se ha ocupado de los procesos de escolarización de indígenas en procesos de migración y transformación de la etnicidad. Es justo esta última temática, que para 2001 las autoras identifican como emergente, en la que se inserta este trabajo de investigación.

En el caso de la educación para indígenas que viven en contextos urbanos hasta el momento podemos identificar cuatro enfoques principales de investigación. El primero de ellos tiene que ver con el uso social y étnico de la escolarización, el segundo se interesa por las interacciones multiétnicas por lo que aborda principalmente las actividades cotidianas mediante investigaciones etnográficas, el tercero analiza la pertinencia y la puesta en marcha del modelo tradicional de las políticas educativas interculturales en el ámbito urbano, y por último, podemos incluir un enfoque pedagógico autonomista que cuestiona la naturalidad con que se han analizado los procesos de desindianización de los agentes étnicos en las escuelas y las ciudades.

A excepción de este último enfoque mencionado, el resto de los trabajos se han distinguido por tratar el caso de las segundas y hasta terceras generaciones de migrantes indígenas, por lo que el concepto de socialización ha resultado fundamental para problematizar el papel de la escuela en los procesos migratorios y en la recomposición de las nuevas identidades étnicas. También resaltan la asimetría en las relaciones indígenas-no indígenas y enfatizan como contexto político la falta de una orientación intercultural en la educación urbana que cuestione la vinculación automática entre lo indígena con lo rural. En este sentido, estas investigaciones antropológicas sobre la educación iniciaron y hasta la fecha continúan con la intención de aportar material empírico útil para mejorar la educación intercultural oficialista, es decir, en palabras de Dietz, en México ha predominado el carácter instrumentalista de la etnografía educativa.

Los primeros textos publicados a finales de los noventa sobre el tema mostraron como su principal preocupación el significado social de la escolaridad entre los grupos indígenas

asentados en la ciudad. Entre ellos se encuentra en un estudio comparativo entre minorías étnicas de México y Francia elaborado por Elvia Taracena y María Bertely (1997). Los trabajos de María Bertely fueron pioneros en tratar esta cuestión. Con una mirada antropológica e histórica, en sus primeros estudios (Bertely, 1998a, 1998b) trató la trayectoria escolar de una comunidad zapoteca asentada originalmente en Yalalag y después migrante en la ciudad de México y Oaxaca con la intención de analizar las negociaciones locales de las políticas educativas oficiales. Su tesis principal fue mostrar cómo lo aprendido en la escuela se constituyó en un atributo de la etnicidad. Afirma que saber leer, escribir y tener un dominio del idioma español es empleado por los indígenas zapotecos que migran a la ciudad como instrumentos para reforzar los lazos afectivos y la ayuda mutua entre los que viven en la ciudad y entre los que radican en la comunidad. Para llegar a sus conclusiones Bertely analiza a los indígenas letrados y los que no lo son poniendo énfasis en las diferencias de clase para mostrar que entre los zapotecos urbanos a mayor marginación social corresponde un menor nivel de escolarización y una visión negativa de su identidad étnica.

Los trabajos etnográficos al interior del espacio escolar han tenido como principal foco de atención las relaciones de interacción en diferentes situaciones y tiempos escolares. Estos primeros acercamientos hacia indígenas dentro de escuelas urbanas se realizaron dentro del seminario *Niños indígenas en escuelas urbanas: las ciudades de México, Guadalajara y Monterrey* que coordinaron desde el 2004 el Ciesas y la Universidad Iberoamericana. Entre los resultados publicados podemos identificar los artículos de Regina Martínez Casas, Francisco Talavera y las tesis de posgrado de Angélica Rojas e Ivette Flores. Estos trabajos se concentraron en los conflictos culturales derivados de las interacciones y la serie de negociaciones a las que se enfrentaban los niños y las familias de los migrantes para la conformación de su identidad étnica y su reproducción como comunidad extraterritorial.

Estas investigaciones abordan el problema del desempeño escolar de los niños indígenas a través de tres aspectos: su rendimiento lingüístico, la adquisición de la lectura y escritura (Martínez Casas et. al., 2004; Flores, 2006) y la aplicación de una lógica matemática (Rojas, 2006). Las autoras realizan pruebas pedagógicas para cuestionar el fracaso escolar de los niños indígenas y concluyen que este supuesto fracaso se debe a las diferencias étnicas, a las relaciones asimétricas y a la falta de una política bilingüe, todo lo cual repercute negativamente en el mantenimiento de su adscripción étnica (Martínez Casas y Rojas, 2006). Las percepciones sobre la diferencia étnica y cultural de los múltiples sujetos que se involucran en

el campo educativo (alumnos, maestros y padres de familia) también toman un papel importante (Talavera, 2004). Además, en el interés por el análisis situacional, comparan las dinámicas escolares con las laborales y domésticas enfatizando en las contradicciones entre el sistema de conocimientos y valores que se transmite en la escuela con respecto al que socializan en sus hogares.

Desde un enfoque sociocultural de la escolarización basado en los trabajos de Ruth Paradise y Elsie Rockwell, se encuentra el trabajo de Gabriela Czarny sobre los triques y mazahuas en el Distrito Federal. En él la autora confronta la invisibilización de estos grupos dentro de las políticas educativas de la capital del país con la experiencia discriminatoria de los niños en las aulas lo cual los lleva a una desvalorización de su identidad étnica tanto al interior de los grupos migrantes como fuera de ellos (Czarny, 1995, 2006a, 2006b).

En cuanto a los análisis sobre las políticas educativas empleadas en la educación indígena urbana se encuentran los textos de Emiko Saldívar (2006) y María Luisa Crispín (2006). La primera analiza con una postura crítica el concepto de interculturalidad ligándolo con el indigenismo que impulsaron los antropólogos mexicanos a mediados del siglo XX. Señala al racismo y el consiguiente reduccionismo de la diferencia cultural como las principales características de las políticas educativas. Por su parte, Crispín precisa el problema a un inadecuado entendimiento de la interculturalidad vista por ella desde una perspectiva romanticista. Desde su experiencia como docente, describe las estrategias pedagógicas empleadas en las escuelas del Distrito Federal que atienden a población indígena y plantea como los principales desafíos un cambio valorativo en torno a la diferencia y la eliminación de la tendencia asimilacionista.

Dentro de esta línea encontramos también trabajos antropológicos que dan cuenta de la reciente visibilidad de los indígenas urbanos en las escuelas y abordan las primeras experiencias pedagógicas e identitarias al aplicar estrategias interculturales. Para los autores, las propuestas pueden llegar a ser poco efectivas como sucede en Tijuana o bien resultan muy novedosas, como en el caso de Monterrey.

Francois Lestage y Tiburcio Pérez Castro (2003) publicaron un artículo donde analizan cómo los mixtecos en Tijuana han respondido a las políticas educativas interculturales aplicadas en las ciudades con la intención explícita de atenderlos. Ambos autores plantean lo forzado y ambiguo de estas escuelas ya que propician un choque cultural entre el proyecto

identitario de estos migrantes surgido de su experiencia de vida urbana y el afán del sistema educativo bilingüe de otorgar un asistencialismo aculturador entre esta población. Una de las conclusiones a las que llegan los autores es que en el plano de las políticas públicas no hay una reflexión en torno a las nuevas dinámicas de las poblaciones indígenas lo cual se refleja en la ausencia de un proyecto educativo acorde con las circunstancias migratorias.

Por su parte, Séverine Durin (2007) analiza a través de un trabajo etnográfico el origen y desarrollo del Departamento de Educación Indígena en Nuevo León, resaltando lo novedoso de una propuesta de este tipo en un Estado donde no se identifica población indígena nativa. Las estrategias de los maestros para sensibilizar a los sujetos escolares sobre la presencia de niños indígenas sin la necesidad de forzar el autoreconocimiento de estos niños es un aspecto resaltado por la autora. Además presenta como uno de los retos principales de los docentes el hecho de atender aulas multiculturales y el afrontar sus roles como promotores interculturales y agentes étnicos a la vez. Junto con Diana García (2009) recientemente abordaron en un artículo la relación que la pertenencia étnica guarda con la trayectoria escolar de estudiantes universitarios en Monterrey. Aspectos como el lugar de origen, el estatus de las familias en las comunidades y las diferencias de género son las variables que juegan un papel fundamental en esta relación educación-etnicidad.

Finalmente, a partir de la creación de proyectos políticos autónomos surgidos del EZLN, han surgido investigaciones críticas que abordan la educación en el marco de la democracia y los derechos indígenas. Los artículos publicados en los últimos años por María Bertely retoman las discusiones antropológicas clásicas en torno al concepto de folk-urbano para ejemplificar el enfrentamiento actual entre la antropología comunitarista y la liberal al momento de entender la situación étnica de los indígenas en contextos migratorios y no migratorios. Bertely (2007) considera que el interés de la antropología por las transformaciones y persistencias o bien por lo híbrido y compuesto de las identidades étnicas resulta políticamente pertinente ya que responde a un nuevo proceso de incorporación de carácter neoliberal y multiculturalista. La virtud de los nuevos enfoques sobre la hibridación es que han descencializado a las comunidades, sin embargo, también han contribuido a mediatizar el potencial crítico y transformador de los pueblos indígenas, como en el caso de sus propuestas educativas autonómicas. Por otro lado, los antropólogos que abordan las adaptaciones de los indígenas y campesinos a las dinámicas urbanas, a la tecnología avanzada y al mundo global

han naturalizado el proceso de desindianización a favor de un modelo de integración social, política y económica imperfecta, inequitativa y excluyente.

La propuesta de su enfoque es trabajar con tipos culturales, no en el sentido como lo hicieron los primeros antropólogos en México, sino resaltando las interrelaciones y los conflictos para observar los rasgos de la vida indígena donde se ejerce la dominación y sumisión así como para comprender los efectos de la civilización dominante en estos grupos. Así pues, resulta necesario plantear el tema de la educación y la etnicidad no en términos transicionistas, sino históricos, en conflicto y enmarcados en relaciones de dominación.

CAPÍTULO 1. EL PUNTO DE PARTIDA: LOS PRESUPUESTOS TEÓRICOS CONCEPTUALES

Este primer capítulo está dedicado a explicar el marco interpretativo desde el cual analizo esta investigación. Al inicio abordo el concepto de identidad social resaltando el papel que guardan la experiencia y la memoria en su construcción. Esta relación (identidad-memoria-experiencia) me permitió articular mi trabajo teórica y metodológicamente ya que parto de un diálogo pasado-presente para entender cómo los sujetos van construyendo un discurso sobre sus experiencias pasadas y lo proyectan en el presente a través de la memoria para dar sentido a sus identidades actuales. En este sentido, considero que existe una relación entre las experiencias de vida de un sujeto, la manera cómo las rememora y las formas en que se autoperciben identitariamente. Cada sujeto está conformado por varias identidades a las cuales alude en determinados contextos y relaciones. En este caso, mi investigación se centra en la identidad étnica, la cual analizo desde diversas dimensiones: la cultura, lo afectivo y las relaciones de poder. Además, sitúo las transformaciones de la identidad étnica derivadas de los procesos de migración, específicamente al entorno urbano.

Una parte fundamental en el proceso de conformación de las identidades étnicas la conforma la socialización, es decir, aquello mediante lo cual los grupos sociales transmiten y construyen un acervo sociocultural donde se encuentran los elementos necesarios para interrelacionarse con el medio. Es a través del concepto de socialización que coloco en un mismo nivel de análisis el espacio familiar y el escolar para entender cómo todas las experiencias y memorias en ambos espacios han influido en la manera como los sujetos se asumen étnicamente en la ciudad.

1.1. Identidad, experiencia y memoria

El estudio de las identidades está íntimamente ligado con un proceso que varios autores denominan la crisis de las identidades sociales derivadas de el cuestionamiento de los Estados nacionales, el surgimiento de nuevos movimientos sociales y la definición de una nueva etapa llamada globalización. Desde entonces, este tema se ha abordado desde diferentes perspectivas, sin embargo, una de los aportes más importantes tiene que ver con la visión dinámica y relacional que se le han atribuido a las nuevas identidades sociales. Aunque en este trabajo de

investigación me interesa abordar específicamente el tema de las identidades étnicas, deseo partir de una perspectiva más amplia para poder enlazar el concepto con otros dos temas fundamentales de mi perspectiva: la experiencia y la memoria.

Retomando a Gilberto Giménez (Giménez, 1996) la identidad puede ser entendida como la dimensión subjetiva que los actores sociales construyen sobre sí mismos en un contexto o situación específica. La identidad alude a fenómenos múltiples ya que no hay un solo ser, sino diversas formas de ser, dicho en otras palabras, no existen propiedades innatas o esenciales para un grupo, por lo que representa un fenómeno procesual y cambiante, históricamente ligado a contextos específicos (Bartolomé, 1997). El concepto de representaciones sociales resulta útil para entender la identidad ya que ésta se construye en base a las imágenes de la realidad que determinan el comportamiento de los sujetos. Están conformadas tanto por discursos como prácticas (Chartier, 1996). Las representaciones son los contenidos de la conciencia que reflejan la experiencia colectiva y añaden a la biografía individual el conocimiento acumulado por la sociedad. Es una forma de pensamiento no explícita que subyace a las creencias y que suele aparecer como un conocimiento compartido, un saber social común derivado de las interacciones sociales y orientadas a formular la solidaridad grupal al otorgar sentidos específicos a las conductas. Entendidas así, las representaciones son marcos de interpretación que orientan la acción, que construyen valores sobre la realidad y definen identificaciones de un “yo”, un “nosotros” y un “aquellos”. La identidad, no descansa definitivamente sobre una base real y objetiva, sino sobre las imágenes que los sujetos prefiguran sobre su mundo y el de los otros.

En este sentido, la identidad emerge y se afirma en la medida en que se confronta con otras identidades en el proceso de interacción social. La identidad no es un atributo o una propiedad de los sujetos sino que tiene un carácter intersubjetivo y relacional, o sea que surge de la comunicación y la interacción con los “otros”. Se define a partir de la selección, jerarquización y codificación de ciertos rasgos (culturales, ideológicos, entre otros) que son simbólicamente útiles para marcar una diferenciación en la interacción con otros sujetos sociales. Esto es lo que Giménez denomina como “principio de diferenciación”, el cual opera junto con el “principio unificador”, es decir, cuando se reconocen ciertos rasgos distintivos, se les otorga una valoración, se subsumen las diferencias y se realizan acciones de solidaridad y cooperación entre los integrantes de un grupo.

Pero ¿cómo se seleccionan y codifican estos rasgos identitarios? Estos no surgen completamente de la voluntad individual de los sujetos, sino que forman parte de un acervo

social del cual dispone el individuo para interactuar con la sociedad. La posesión de cierta identidad presupone que hay una serie de relaciones sociales que la sostienen. Presupone la existencia de una vida en común que el sujeto comparte con otros que le rodean cotidianamente y que lo llevan a interiorizar valores, normas y códigos culturales compartidos en el sistema social. En términos de Pierre Bourdieu (2003) la identidad emerge en el marco de las disposiciones que operan en el habitus en el que interactúan los sujetos. El mismo concepto de habitus supone una interiorización de las subjetividades, ya que es a través de estas disposiciones que los sujetos se apropian de las representaciones sociales.

Sin embargo, para no caer en una visión estática de la identidad, es necesario subrayar la relativa autonomía que los sujetos poseen para negociar su identidad en las interacciones cotidianas. En este sentido, los códigos culturales y los valores son un marco de acción que pueden llegar a flexibilizarse y a no determinar automáticamente el comportamiento de los sujetos. Entonces la identidad adquiere un carácter múltiple, cambiante, situacional (Barth, 1976). Para algunos autores incluso la identidad puede llegar a ser totalmente manipulada por los individuos para crear una imagen positiva de sí mismos según las circunstancias, así llega a funcionar como una especie de máscara que puede enviar diversos mensajes a diversos públicos (Goffman, 1981).

Desde este punto de vista, resulta sumamente sugerente preguntarnos si es factible que un individuo deseche códigos, valores o normas de una manera más o menos permanente y sin mayores consecuencias para su conformación identitaria. Además del factor situacional y cambiante, considero que el factor temporal podría ayudarnos a discutir este tema de la continuidad de las identidades sociales. Como varios autores ya han mencionado (Gilberto, 1996; Halbwachs, 2004) la idea de una permanencia en el tiempo es una dimensión importante de la identidad. El paso del tiempo también va asegurando cierto grado de continuidad de las identidades a través del juego de la memoria. Un individuo puede renunciar a cierta identidad en un momento determinado, pero hay una especie de depositario inconsciente que acumula esas identidades, las cuales pueden reactivarse una vez que las experiencias así lo ameriten. Por ejemplo, algunos de los hijos descendientes de profesionistas indígenas asentados actualmente en la ciudad de San Luis Potosí, quienes de alguna manera se vincularon con las comunidades de sus padres a una edad muy temprana y luego fueron rompiendo con este lazo identitario, experimentaron cierto reencuentro con su adscripción étnica una vez que en su edad adulta se toparon con experiencias que reactivaron su memoria étnica y la dotaron de un significado

identitario. Esto sucedió con Araceli, quien al tener una experiencia de desarrollo profesional en el extranjero, regreso a San Luis con la idea de reencontrarse con sus raíces tenek y vincularlas a su vida laboral.

La conformación identitaria es un proceso que posee una historicidad y está situada en un tiempo y espacio específico, es por ello que la memoria, juega un papel importante en la proyección de la identidad porque a través de ella el sujeto recurre a sus experiencias pasadas cargadas de sentidos para autoidentificarse, para situarse y seleccionar entre una gama de posibilidades identitarias. Es así que la memoria es un recurso más para la construcción de las identidades, ya que el pasado se reactualiza y sirve para buscar un sentido social en el presente. El pasado y los recuerdos significativos que genera un sujeto le sirven para conectarse con su entorno social (Candau, 2002).

Sin embargo, este proceso también se da de manera circular, ya que el entorno social por su parte trastoca a la memoria. Para que ciertos recuerdos e imágenes del pasado aparezcan es necesario que en el presente ocurran situaciones que las evoquen. Es desde el tiempo actual que el sujeto percibe el paso del tiempo en su vida y reconstruye su pasado para ubicarse en su contexto, para identificar momentos, personas, lugares, etc. La memoria representa un anclaje con las experiencias pasadas, un anclaje que se modifica permanentemente por situaciones presentes diversas (Halbwachs, 2004).

El pasado no llega solo a la bandeja de recuerdos del individuo, sino que se hace presente cargado de sentidos, emotividades, lecciones morales, llega ocupando una posición afectiva muy trascendente. La memoria también provoca tensiones identitarias, hay cosas que no quisieran ser recordadas pero se hacen presente y dirigen la percepción que el sujeto genera de sí mismo. Por eso, la memoria puede llegar a ser un terreno de lucha en la construcción de identidades. Para autores como Candau (2002) y Ricoeur (2004) toda memorización es un olvido disfrazado de otras memorias.

La memoria crea un sentido de orientación en el presente en función de los significados que adquiere. Con la transmisión de la memoria se transmiten formas de estar en el mundo también. Hay casos entre las segundas generaciones de migrantes, cuyas experiencias son urbanas en su mayoría, que poseen una memoria carente de experiencias vividas que los vinculen con un mundo étnico por periodos muy largos, sin embargo, cuentan con una memoria de este tipo entre sus padres, una memoria que constantemente es hecha palabra, anécdota, discurso o lección moral y que tiene un sentido importante para su autoidentificación en el contexto urbano. Algunos de los hijos poseen una memoria genealógica muy clara

mientras que para otros su descendencia étnica no tiene mayor sentido. Estos casos constituyen un ejemplo de cómo la memoria está constituida por experiencias y narrativas también.

Para entender este complejo juego entre identidad y memoria, es necesario definir el papel que juega la experiencia, ya que ella media la construcción de recuerdos y de identidades. La memoria así como la identidad, no está cargada de hechos reales, sino de experiencias significativas. Retomando a Turner y Bruner (1986) el concepto de experiencia alude a la forma cómo la realidad se nos presenta en nuestra conciencia. No es la realidad tal cual la que percibimos sino es una realidad cargada de juicios razonados, sentimientos y expectativas. La experiencia no solo llega verbalmente, sino a través de imágenes, impresiones, pensamientos y deseos. Es siempre única y autoreferenciada, es decir, solo un sujeto puede conocer totalmente sus propias experiencias. Son éstas las que constituyen el marco interpretativo de nuestra realidad y la definición de la identidad. A través de las experiencias los individuos construyen subjetividades, definen su situación presente, elaboran jerarquías y construyen imágenes de sí mismos, es decir, definen sus identidades (Dubet y Martuccelli, 1998).

Para que las experiencias de otros nos sean inteligibles -uno de los objetivos del trabajo antropológico- Bruner propone abordar algunas de sus expresiones y lanzar interpretaciones sobre ellas. Por expresiones se entienden las representaciones, las objetivaciones o los textos que bien pueden tomar la forma de rituales, carnavales, manifestaciones artísticas, narrativas, movimientos sociales, etc. Para Turner estas expresiones son una articulación intersubjetiva de la experiencia, que tiene un inicio y un final y son accesibles al conocimiento social. Las expresiones no sólo ocurren de manera natural como unidades de significado, sino que son periodos de intensa actividad donde los presupuestos de la sociedad son mayormente expuestos, cuando los valores son expresados y cuando el simbolismo es más aparente. Las expresiones son manifestaciones sumamente cambiantes, situadas en un tiempo y en un espacio pero que además mantienen un constante diálogo con la experiencia, ya que la experiencia estructura las expresiones pero a la vez las expresiones una vez actuadas llegan a transformar la experiencia.

Así pues, estamos ante una distinción que desde mi abordaje teórico resulta fundamental entre la realidad (lo que ocurre afuera del sujeto), la experiencia (la realidad como se presenta en la conciencia del sujeto) y las expresiones (la forma en que la experiencia individual es articulada). Una de las expresiones que tendrá un peso fundamental en esta investigación es la narrativa. La narrativa es una expresión de las experiencias pasadas de un

sujeto que se presentan como unidades de significado y constructoras de la identidad. Al ser enunciada produce un cambio de vuelta hacia la experiencia y la identidad, ya que la memoria se reactiva, las situaciones se reviven para adquirir coherencia y toman un lugar en la autoidentificación del sujeto.

Es así, que el principal objetivo es abordar como se va construyendo la identidad del sujeto a partir de sus propias experiencias, resaltando la dimensión temporal de las mismas, es decir aquellas que son hechas memoria y toman la forma de una expresión específica, la narrativa. Sin embargo, considerando que tanto las identidades como las experiencias de un solo sujeto son múltiples e inabarcables por sí mismas, me interesa específicamente la identidad étnica en su relación con las experiencias de escolarización – profesionalización y dentro del ámbito familia, aspectos que se abordaran teóricamente a continuación.

1.2. Las dimensiones de la identidad étnica: la cultura, lo afectivo y el poder

La identidad étnica comparte con el resto de las identidades su carácter cambiante e histórico, también el hecho de ser contrastiva y atribuida, ya que surge de la interacción con otras identidades a partir de las cuales se afirma lo propio y también se teje a partir de las percepciones que los otros tienen sobre el grupo étnico. La identidad étnica, a diferencia de otras identidades sociales se distingue por ser imperativa o terminal, es decir, que abraza en sí misma una serie de identidades menores como la de género o clase. Sin embargo, para el caso de los indígenas que se movilizan la identidad étnica llega a ser producto del contexto y los conflictos de interacción, por lo cual llega a ser negociable fuera del ámbito comunitario.

En términos generales podríamos definirla como una forma específica de la identidad social que alude a la pertenencia a un grupo étnico (Bartolomé, 1997). También es entendida como una forma ideológica que adoptan las representaciones colectivas de un grupo según las historias de articulación en un sistema interétnico (Cardoso de Oliveira, 1992). Sin embargo, estas definiciones no agotan la complejidad del concepto en relación con otras dimensiones de la vida social. Debido al tema que abordaré en este trabajo de investigación, a continuación analizo este concepto en su diálogo con la cultura, lo afectivo, las relaciones de poder y la migración.

1.2.1. La identidad étnica y la cultura

Para explicar la relación entre identidad étnica y *cultura* retomo las ideas de Barth (1976, 1995), quien desde 1969 definió un nuevo paradigma para entender a los grupos étnicos. Este giro inició cuando afirmó que no se forman bajo la base de una cultura compartida, sino a partir de diferencias culturales, es decir, que es el contraste entre el “nosotros” y los “otros” lo que integra la organización de la etnicidad. Con esta visión, Barth fue de los primeros en rechazar la idea de grupos étnicos como grupos primordiales, definidos a partir de una serie de características culturales; por el contrario, los conceptualiza como la organización social de la diferencia cultural.

Pero ¿a qué se refiere cuando habla de esta diferencia cultural? Para Barth la cultura es algo aprendido, es decir, que va íntimamente ligada a la experiencia de los individuos, de tal manera que para identificarla hay que prestar atención a la experiencia. Esto implica aceptar que la cultura es constantemente generada por aquellas experiencias que los individuos aprenden. En este sentido, las variaciones culturales son continuas, por lo que no se puede hablar de modelos culturales como unidades homogéneas.

Bajo esta perspectiva, las trayectorias de los individuos se convierten en algo sumamente significativo para conocer cómo las posturas étnicas a partir de lo aprendido se van modificando a través del tiempo. En este caso, la propuesta de investigación descansa en demostrar cómo las experiencias de escolarización van generando cambios culturales que influyen significativamente en la manera como los sujetos se van definiendo desde su grupo de pertenencia y desde las definiciones construidos por los “otros”. Además, nos referimos a un tipo de experiencia que es hecha narración, que es contada desde los propios sujetos a partir de su reinterpretación del pasado en función de su situación presente.

Por otra parte, Barth entiende a la cultura como algo que concierne a los individuos y es distribuida de manera diferente a los grupos de personas. Si cierto número de individuos comparten experiencias similares que les producen ciertas reflexiones e interacciones entonces se verán inducidos a conceptualizar estas experiencias y en parte a compartir ciertos modelos culturales. No obstante, es importante considerar que estos “modelos culturales” no llegan a ser homogéneos debido a que las experiencias de los sujetos nunca llegan a ser las mismas. Considerar esta distribución desigual de la cultura también resulta útil para comprender las

diferencias generacionales entre familias de un mismo grupo étnico cuyos miembros poseen experiencias de socialización diversas.

Vista la cultura entonces como algo heterogéneo y dinámico, Barth la desecha como eje articulador de los grupos étnicos y en su lugar coloca a la organización social. Los grupos sociales logran construir fronteras más o menos definibles. Esto lleva a considerar que un grupo étnico puede tener una organización interna uniforme y definida ya que todos los miembros que comparten una misma posición pueden tener los mismos derechos y obligaciones aún cuando no compartan una misma cultura. Para Barth una de las principales confusiones para entender a los grupos étnicos se debe a que no se distinguen las diferencias entre lo social y lo cultural.

Esta perspectiva barthiana surge del interés por explicar los contactos multiculturales de las sociedades contemporáneas aunque reconoce que este encuentro es algo previo a la modernidad occidental. Así pues, los grupos étnicos aislados, las regiones de refugio y las culturas aborígenes ya no operan como paradigmas interpretativos de este fenómeno.

En este caso, esta visión ayuda a entender el caso de los profesionistas nahuas y tenek que viven en espacios urbanos cuyas experiencias los han llevado a dejar de participar de su “cultura aborígen”. Si consideramos que pertenecer a un grupo étnico no significa necesariamente el mantenimiento de ciertos rasgos culturales podremos entender cómo las etnicidades se van reconfigurando en función del contexto de interacción entre grupos.

Para ejemplificar su conceptualización, Barth toma el caso de la migración de pakistaníes hacia Noruega y cómo emergió una nueva categoría étnica a partir de esta experiencia. Específicamente este autor se refiere al caso de un migrante pathan (una minoría religiosa), quien llega en la década de 1950 a Noruega, un país distinguido por su homogeneidad cultural. Al llegar a Noruega como migrante laboral, este hombre tuvo que aprender muchos códigos culturales para la convivencia: la lengua, la alimentación, ciertas normas de comportamiento público, entre otras. Con esto su cultura fue cambiando debido a que aprendió nuevos referentes que modificaron su comportamiento. Todo ello le generó un replanteamiento de su posición en Noruega, de su identidad como pathan o como pakistaní en un nuevo contexto.

Esto replanteamiento identitario se intensificó cuando entró en contacto con otros pakistaníes en Noruega, con quienes compartía la misma situación de apropiación de ciertos

valores y negación de otros. Producto de este encuentro el migrante se casa con una mujer pakistaní, cuya experiencia como migrante desde su condición de género es totalmente diferente, por lo que su cultura también lo es. Posteriormente, nacen sus hijos en Noruega, quienes socializan tanto en un ambiente con pakistaníes como en uno con noruegos. Los niños asisten a escuelas en Noruega, lugar que llega a convertirse en su principal espacio de socialización secundaria. En ella aprenden una cultura diferente a la del padre y la madre.

En Noruega toda la familia vive en contacto con una comunidad grande de pakistaníes, la mayoría no son pathan, sino punjabis (otra minoría religiosa); sin embargo estas diferencias étnicas son irrelevantes, ahora todos son pakistaníes en Noruega. Esta comunidad posee una nacionalidad común y un bagaje que les sirve como elemento de contraste: la religión musulmana dentro de una sociedad cristiana. Han vivido la experiencia de ser estereotipados como diferentes por los noruegos.

Con este ejemplo Barth quiere mostrar que la reproducción del grupo étnico pakistaní no se refiere a la reproducción de una cultura común, por el contrario, es una mezcla dinámica de diferencias culturales, contrastantes y conflictivas. Como lo observa entre los miembros de esta familia, las bases culturales de esta identidad compartida son muy débiles y limitadas. Sin embargo, si hay una experiencia común entre adultos, hombres y mujeres, y entre niños: son diferentes con respecto a los noruegos. Así, señala cómo los individuos crean comunidad con personas que ocupan posiciones similares a las suyas, en este caso la categoría étnica de pakistaní emerge de su experiencia de ser estereotipados por una sociedad diversa y dominante.

En estas situaciones es como se forma el “mito de la etnicidad”: cuando la identidad minoritaria crea un “nosotros” frente a las diferencias de los “otros” dominantes y apela a la idea de ser similares entre ellos, a la necesidad de compartir una misma cultura que resalte las diferencias. No obstante, las formas de la etnicidad varían sustancialmente según el contexto en el que emerjan, de ahí que se haga necesario analizar los procesos históricos de conformación de identidades étnicas, tal como lo planteo con la reconstrucción de las narrativas de vida.

Si bien, desde el punto de vista interaccionista que Barth nos presenta la cultura adquiere un lugar secundario, esta posición cambia cuando se habla de los factores internos que cohesionan a un grupo étnico. Para Bartolomé, esta configuración de un “nosotros” está dada por la serie de valores, normas, símbolos que representa la cultura (Bartolomé, 1997). Los

contenidos culturales, aunque se van transformando con el tiempo, de alguna manera siguen condicionando la percepción que los mismos sujetos tienen de sus fronteras étnicas. En este sentido, aunque la cultura no necesariamente es imprescindible para la identidad étnica, en la mayoría de los casos se comporta como elemento ordenador del sistema organizativo en su interior. Para Bartolomé, todos los miembros de un grupo étnico habitan espacios sociales específicos aunque están organizados en función de ciertos elementos culturales, ya que son éstos los que otorgan el carácter distintivo al grupo. En algunas ocasiones estos elementos culturales pasan a ser “emblemas” identitarios y adquieren un carácter totalizador de la identidad. Estos emblemas nunca son fijos, bien pueden ser recientes o pueden haber existido desde tiempo anterior, sin embargo, se encuentran en un proceso de redimensionalización y revitalización cuando son colectivamente asumidos como parte de la ideología étnica.

Esta visión de la cultura como elemento integrador al interior de las ideologías étnicas es pertinente ya que en el caso de los profesionistas tenek y nahuas que habitan la ciudad de San Luis son las diferencias culturales las que operan de manera importante para la identificación al interior de ambos grupos. Aspectos como el uso de la lengua, la comida y antecedentes de una forma de vida comunitaria son frecuentemente señalados como atributos para identificarse en el contexto urbano, incluso para señalarse entre ellos mismos como “indígenas puros” o como “indígenas que se ocultan” por vergüenza o discriminación.

1.2.2. La identidad étnica y lo afectivo

Continuando con este interés por abordar los aspectos cohesionadores de la identidad étnica, considero los aspectos *afectivos* como un elemento trascendente. Uno de los autores más esclarecedores sobre este tema es Epstein (1978) quien trató el peso de lo afectivo para contrarrestar el enfoque de lo étnico como grupos de intereses (Glazer y Moynahan, 1975). Para este autor, no toda acción derivada de la identidad étnica proviene de un cálculo racional, ya que hay factores subjetivos que constriñen casi de manera inconsciente el accionar de los individuos. Una nueva categoría étnica surge cuando un grupo es reconocido socialmente por su condición de segregado y cuando de este grupo emerge una conciencia de convivencias compartidas. No obstante, los grupos étnicos no sólo se conforman por categorías sociales atribuidas externamente, sino que hay aspectos que llevan a los individuos de un grupo étnico a desarrollar determinadas percepciones de sí mismos y a experimentar fuerzas afectivas que lo

cohesionan. La capacidad aglutinadora de la identidad descansa precisamente en su contenido afectivo, que surge por compartir un universo moral, simbólico y representaciones sociales que la hacen convertirse en una lealtad primordial y totalizadora.

Con esta visión me interesa resaltar que hay aspectos psicosociales que afectan la identidad étnica, como lo es la afectividad. Para Bartolomé (1997), esta afectividad es un sentimiento que despierta la presencia de otros con los cuales es posible identificarse por considerarlos semejantes a nosotros mismos. Las formas culturales compartidas, como la lengua o la comida se vuelven lazos comunicativos que vinculan a individuos con una fuerte carga emocional, vinculación que se muestra en términos de lealtad entre los miembros de un grupo étnico.

Así, los comportamientos informales entre los individuos de un mismo grupo, los sentimientos, las preferencias, las emociones que se derivan del contacto con cierto tipo de personas, son los aspectos en los que descansa la emotividad. La relación entre pares de un grupo étnico genera en los individuos calma y seguridad frente a la desconfianza o angustia que generan otras relaciones. El apego a los parientes, el sostenimiento de las redes, la emotividad de los encuentros, son algunos de los aspectos que ayudan a conservar los límites. Son estos aspectos lo que Epstein denomina la “cultura íntima”, que se expresa de manera muy sutil en la vida cotidiana de los sujetos y que se genera casi de manera inconsciente. Sin embargo, para no caer en un extremo psicologista, es necesario no separar el componente afectivo de las circunstancias que la generan, es decir no hay que perder de vista la conexión entre lo interno y lo externo, entre lo subjetivo y objetivo.

Sin embargo, también esta afectividad se manifiesta en términos negativos, justo cuando la “renuncia” a la identidad étnica va cargada de experiencias de enojo, rechazo, frustración, etc. Si se entiende este abandono como una afectividad negativa se reconoce entonces que la identidad étnica continúa operando al interior del individuo o del grupo. Esto implica reconocer que los atributos de la etnicidad siguen siendo un referente identitario aunque sea para renunciar a ellos. Este proceso ocurre en el contexto de las relaciones asimétricas que operan en un sistema intraétnico. Específicamente en el caso de los indígenas que migran a la ciudad y convierten a este espacio en su lugar de residencia, las relaciones con el grupo mayoritario y mestizo producen emotividades que influyen en la reproducción de la identidad étnica al interior de su familia. Ya que las condiciones materiales y sociales que operan en la ciudad son distintas con respecto a las que operan en términos comunitarios,

resulta muy difícil que los hijos de estos profesionistas indígenas lleguen a identificarse étnicamente si no hay una sólida relación afectiva con los emblemas identitarios a nivel familiar.

Esta perspectiva resulta útil para problematizar lo que ocurre en el caso de los matrimonios mixtos de los profesionistas tenek y nahuas que residen en la capital potosina, los cuales muestran diferentes niveles de intensidad afectiva en la transmisión de los valores de pertenencia étnica. También para explicar el alejamiento de los padres profesionistas con el lugar de origen y la falta de renovación de este lazo hacia los hijos debido a los conflictos familiares que en la comunidad se vivieron y que generan sentimientos de expulsión entre estos migrantes. Esta visión me permite entender la importancia de los lazos familiares en la reproducción étnica a nivel generacional y los sentimientos de pertenencia diferenciados entre padres e hijos descendientes de nahuas y tenek en la capital potosina.

Por otro lado, la continuidad de la identidad étnica entre los grupos migrantes dispersos depende en gran medida de la calidad de las relaciones afectivas que tengan con sus parientes y comunidades de origen. En los casos en los que las relaciones familiares y comunitarias han sido rotas por diferentes conflictos, los sujetos tienden a evitar la interacción con las comunidades de origen por lo que no encontramos redes de paisanazgo que los vinculen y además la transmisión hacia las segundas generaciones suele ser de menor intensidad.

1.2.3. La identidad étnica y el poder

Como ya mencionamos, tanto la cultura como lo afectivo dependen en cierta medida de factores externos que operan en las interacciones cotidianas de individuos pertenecientes a uno o diversos grupos étnicos. Sin duda, una vez que los indígenas se trasladan a las ciudades la convivencia multicultural se logra en términos de desigualdad y de exclusión social. Las relaciones intraétnicas se tejen a partir de clasificaciones, jerarquizaciones, segregación y contraste, todos estos aspectos ayudan al surgimiento de nuevas categorías étnicas. Es por ello que las relaciones de *poder* adquieren un lugar importante en la conformación de la identidad étnica.

Sin embargo, este tipo de relaciones no son exclusivas de los indígenas que habitan las ciudades, sino que son parte de un proceso histórico que involucra a toda la población indígena del país. Han sido muchos los autores que han señalado que la nación mexicana surgió dentro de una constante inferiorización material y simbólica de su población nativa (Bonfil Batalla, 1987; Aguirre Beltrán, 1957; Bartolomé, 1997). Desde la época colonial hasta la conformación del Estado mexicano las políticas oficiales se han enfocado en la desindianización del país.

Actualmente, persisten entre la población mestiza una serie de indicadores sobre lo que es ser indígena que proyectan la visión jerarquizante que define la relación entre ambos grupos en México. Estos indicadores son el fenotipo (piel morena, pelo oscuro, ojos rasgados), el estilo de vida rural y la condición de pobreza, entre otros. Estos supuestos indicadores de la indianidad tienen fuerte vigencia en contextos urbanos e imposibilitan la visibilidad de esta población tanto por parte de las autoridades políticas (porque no son merecedores de sus programas de asistencia social) como por los grupos académicos. Sin embargo, éstos marcadores de identidad atribuidos encubren en gran medida las relaciones de clase que operan en estos contextos. En este sentido, coincido con Bartolomé, quien afirma que asumir la identidad étnica significa superar los adjetivos denigrantes atribuidos a la condición de ser indígena (1997: 24).

Las relaciones de poder sin duda influyen en la autoimagen y la autoestima de los pertenecientes a cada grupo étnico. Las relaciones de interdependencia asimétrica son fundamentales en la imagen que sobre sí proyectan los grupos indígenas ya que por una parte crean fronteras reales de tipo económicas, políticas, culturales y por el otro difunden una ideología de dominación que se interioriza de diferente manera. Por lo general, el impacto no es lo mismo en las etnias subordinadas que en las que no lo son. Para un blanco mestizo su adscripción étnica no puede ser tan importante en un contexto urbano, mientras que en el mismo contexto, una mujer mazahua migrante –conocida como María- su condición étnica será una presencia constante y totalizadora en sus relaciones intraétnicas.

Cuando opera una estructura etnocéntrica, se crean clasificaciones peyorativas y surgen identidades estigmatizadas para los miembros de las minorías quienes tienden a organizarse como grupos étnicos. ¿Pero qué sucede cuando la estigmatización es asumida por estas minorías? Regresando a Epstein (1975) diríamos que surge una identidad negativa, la cual ocurre cuando los grupos étnicos ocupan una posición de inferioridad o marginalidad dentro

de la estructura social y llegan a internalizar las percepciones externas peyorativas al grado de guiar sus conductas para evitar ser excluido por los dominantes. Para Bartolomé (1997) ocurriría una “transfiguración cultural” ya que los grupos étnicos minoritarios abandonan continuamente elementos de la cultura que los aglutina con su grupo de pertenencia para continuar interactuando en la sociedad mayoritaria. Aunque esta renuncia de la cultura no supone automáticamente la pérdida de la filiación étnica, la mayoría de las veces así sucede.

Por su parte, para Cardoso de Oliveira (1992), la identidad étnica puede llegar a ser tan flexible, que además de la renuncia, también existe una instrumentalización identitaria. Ésta opera para perseguir determinados fines de interacción, pero una vez concluidos los fines vuelve a diluirse. Así ejemplifica a los migrantes urbanos que se reúnen con su grupo de pertenencia para conseguir recursos pero una vez logrados se difuminan en el contexto urbano. Un caso más podría ser el artesano indígena que se viste con su traje tradicional para vender su diferencia. En ambos casos hay una manipulación o negociación de la identidad para satisfacer fines inmediatos.

Si bien lo que acabo de mencionar es el marco en el que operan las relaciones desiguales entre indígenas y mestizos en el país, los diferentes grupos étnicos no han actuado pasivamente. Las historias de negociación, conflicto o resistencia de sus identidades étnicas han sido constantes en este país. Especialmente, a partir del levantamiento zapatista de 1994 en Chiapas, la situación de los indígenas se ha ido transformando paulatinamente, los movimientos etnopolíticos y las demandas de autonomía han dado mayor visibilidad política a esta población que han derivado en algunos esfuerzos por cambiar las relaciones en términos legislativos, educativos y culturales.

1.3. Las comunidades étnicas en movimiento: la migración indígena a las ciudades

Las dimensiones que recientemente ha adquirido la movilización de grupos indígenas hacia diferentes espacios, entre ellos los urbanos, ha llevado a un replanteamiento del concepto de comunidad y del proceso de conformación de etnicidades en general. Los indígenas en movimiento han demostrado cómo se conforman comunidades desterritorializadas que negocian y resignifican su etnicidad según el contexto de interacción y su interés por insertarse exitosamente en las ciudades.

Los indígenas urbanos experimentan su pertenencia étnica de una forma muy variada según las causas que los motivaron a salirse de sus comunidades, la conformación de redes de parentesco y paisanazgo, su inserción laboral y residencial y el tipo de relaciones -altamente asimétricas por lo general- que tejen con la sociedad mayoritaria. Como lo ha señalado Camus (2002), Durin (2008) y Molina (2006), esta población vive en espacios definidos tradicionalmente como “no indígenas”, en los supuestos escenarios del desarrollo racional, tecnológico y del bienestar material que los lleva a ser sujetos constantes de discriminación o de invisibilidad.

En las ciudades, los indígenas experimentan una contrastación de modelos culturales que impacta en su pertenencia étnica. Para algunos autores esto trae como consecuencia una asimilación paulatina de esta población hacia la cultura nacional; sin embargo, coincido con los autores que afirman que lo que ocurre es una resignificación cultural según los contextos de interacción a los que se enfrenten en el medio urbano (Martínez, 2007). Este proceso está lleno de conflictos y tensiones propios de un sistema interétnico donde hay una subordinación de un grupo frente a otro. Sin embargo, aún dentro de esta situación, algunos grupos indígenas mantienen espacios y prácticas propias que soportan su pertenencia étnica, especialmente dentro de la dinámica familia, las prácticas relacionadas con la salud, el uso de la lengua, la organización económica, entre otros. En estos espacios es donde se observa la conformación de “comunidades morales” que articulan a los miembros de un mismo grupo étnico más allá de sus movimientos territoriales debido a la fuerza de las redes de parentesco y paisanazgo y a la reproducción de símbolos y prácticas culturales (Cohen, 1985; Martínez y de la Peña, 2004).

Los indígenas que migran y se asientan en la ciudad modifican también sus entornos y prácticas de socialización. Uno de los mayores retos que enfrentan los indígenas, especialmente a nivel familiar, es la transmisión de valores, normas y pautas de comportamiento ya que de ello depende su buena integración a la sociedad urbana así como la recreación de la identidad étnica y la continuidad cultural del grupo en la ciudad. Son principalmente las segundas generaciones las que se ven envueltas en conflictos identitarios debido a su socialización intercultural (Romer, 2002). Por un lado, a través de la escuela y los grupos de amigos los descendientes de los indígenas amplían su capital cultural y social, el cual les es útil para insertarse en la ciudad; pero por el otro en las familias y redes de parentesco o paisanazgo adquieren otro capital que a veces entra en confrontación con la socialización secundaria. Esto ocurre principalmente en el caso de los grupos corporados que mantienen una organización

holista (Bastos, 2000; Rojas, 2006); sin embargo, en otro tipo de grupos las negociaciones llegan a ser menos conflictivas, como en el caso de los grupos que abordo en este trabajo.

El tipo de residencia y de ocupación laboral que se tiene en la ciudad también juegan un papel fundamental en la configuración de nuevas etnicidades urbanas, ya que ambas influyen en la inserción a la vida urbana y en la proyección de una identidad étnica específica. Séverine Durin ha señalado que los indígenas se asientan de forma congregada, dispersa o aislada lo cual se relaciona con su tipo de ocupación laboral en el entorno urbano. A su vez el tipo de ocupación es un factor de peso para proyectar los marcadores étnicos para ciertos grupos, por ejemplo, para los vendedores ambulantes o artesanos el mostrar públicamente sus vestimentas tradicionales, el manejo de sus lenguas nativas y la recreación de ciertas prácticas rituales suele ser ventajosos para reforzar sus relaciones comerciales (Arizpe, 1975; Durin, 2003, 2008; Molina y Hernández, 2006). En el caso de los profesionistas tenek y nahuas que llegan a la capital potosina resulta importante señalar que su condición de profesionistas está íntimamente ligada con su forma de residencia dispersas y con su proyección étnica en sus espacios laborales, especialmente en el caso de aquellos que fungen como intermediarios frente al gobierno.

Además de estos aspectos señalados, en este tipo de procesos migratorios –al igual que en los internacionales- tiene un papel fundamental el tipo de redes sociales que se logren tejer para obtener una exitosa inserción. En este sentido, retomo a Víctor Espinoza (1998) quien señala para el caso de los mexicanos en Estados Unidos que las redes son contactos que se expresan mediante la circulación de personas, bienes y capitales entre los miembros de una misma comunidad imaginada. Las redes se mueven en diferentes direcciones y múltiples intensidades hasta llegar a formar un sentido de comunidad. De esta forma, el empleo de las redes sociales permite entender cómo se renuevan los vínculos étnicos mediante el contacto con el grupo de paisanos y toda la carga afectiva que esto implica para los profesionista tenek y nahuas asentados en San Luis. Hirabayashi (1993) y Durin (2006, 2008) apuntan que los indígenas que llegan a la ciudad adquieren un capital social antes o durante la migración urbana que constituye un soporte para enfrentar las dificultades económicas, culturales y sociales al llegar por primera vez a un espacio desconocido. Las redes que desarrollan estos migrantes son de diferentes tipos, muchas de las cuales sobrepasan las étnicas, como las de parentesco, de género e intraétnicas y llegan a articular a los individuos aún cuando viven de manera dispersa o aislada en la ciudad.

Al llegar a la ciudad, los migrantes indígenas llegan a un sistema de organización diferente donde la estructura de clase opera con fuerza en las posiciones y relaciones sociales. La situación de clase en la que surge la etnicidad es muy importante ya que expresa las relaciones jerárquicas en la que los grupos confrontados organizan ideológicamente sus experiencias (Comaroff, 2006). Las relaciones interétnicas son generalmente relaciones de clase que también condicionan las representaciones ideológicas de la identidad étnica. Es por ello que el traslado a la ciudad muchas veces responde a un interés de las familias indígenas por ascender social y económicamente, e incluso a los hijos se les transmite la idea de que en la ciudad lograrán un mejoramiento de sus condiciones de vida siempre y cuando se aseguren un mejor futuro a través de la escolarización. Esto es lo que Romer (2002) define como el uso de un “proyecto promocional” para decidir migrar y residir en la ciudad, en aspecto que resulta reiterativo en los estudios de caso que abordo a lo largo de la tesis.

En un contexto como el de la ciudad, donde la composición social es más compleja y diversa, la etnicidad puede dejar de servir como elemento normativo, articulador y abarcador de esta población migrante. Ante la diversidad de escenarios de contacto y relaciones intraétnicas desiguales las identidades étnicas flexibilizan sus estructuras simbólicas para abrir paso a una diversidad de identidades que operan en la cotidianeidad de estos indígenas. Este fenómeno sin duda forma parte de la incorporación de los indígenas al mundo “global” pero también son los efectos de procesos de dominación cultural y étnica. Los grupos indígenas responden de formas muy variadas a esta dinámica, están aquellos que revitalizan su etnicidad en las ciudades o los que renegocian su cultura, lo cual muestra que no siempre hay una transfiguración cultural, y también existen grupos o individuos que optan por integrarse a este mundo global ocultando o rechazando su identidad étnica. Visualizar este proceso desde el enfoque de las estrategias identitarias (Martínez, 2008; Rojas, 2006) me permitirá enfatizar el papel activo que tanto los individuos como los grupos juegan en este contacto intercultural.

1.4. La identidad étnica y los procesos de socialización: la escuela y la familia

Una vez abordadas las múltiples dimensiones en las que descansa mi visión sobre la identidad étnica, me interesa explicar cómo se da este proceso de conformación identitaria a través del concepto de socialización, el cual permite ubicar el papel de la familia y la escuela en este proceso. Es a través de la socialización que ocurre en la vida cotidiana que los sujetos adquieren experiencias significativas para definir su identidad étnica en un espacio como la

ciudad. Durante este proceso, la realidad se presenta construida socialmente, adquiere el sentido de experiencia, contribuye a la formación de sujetos y orienta la gama de identificaciones sociales. Por supuesto, que también opera como referente para la memoria de los sujetos.

Así, empleo el término de socialización para referirme tanto al proceso de interiorización de las normas, valores y pautas culturales necesarias para la vida en sociedad dentro de un tiempo y espacio específico (Berger y Luckman, 1979) como para el proceso mediante el cual los individuos desarrollan una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante que les ofrece diversas experiencias significativas para constituirse como sujetos (Dubet y Martucelli, 1998). Dicho en otras palabras, el concepto me permite entender cómo las estructuras sociales son apropiadas por el sujeto y también como el sujeto va reelaborando continuamente las experiencias que le ofrecen estas estructuras y toma posturas y decisiones con cierta autonomía sobre el mundo que se le presenta. De cierta manera, pretendo articular una visión más estructuralista con otra centrada en la capacidad de agencia de los individuos.

Dentro de la primera perspectiva, sostenida por Berger y Luckman, para que la socialización ocurra debe existir una realidad objetivada -compuesta por un orden de objetos- previamente construido por otros miembros de la sociedad. Esta realidad objetivada se presenta al individuo como la vida cotidiana, la cual está llena de interpretaciones y significados que orientan la acción. Así pues, es en la vida diaria que el individuo interactúa con otros y adquiere el conocimiento social acumulado históricamente para percibir a la realidad como un mundo coherente y construir un "yo individual" y un "yo colectivo". Por ello es una realidad intersubjetiva, es decir, que se comparte con otros, sin los cuales es imposible que exista ese mundo.

La socialización de la realidad objetivada en la vida diaria es dada al individuo a través de instituciones. Cuando un nuevo individuo llega a este mundo se topa con un orden social representado por las instituciones que están en constante transformación. Esta institucionalización se origina por la repetición de actos que terminan por organizarse y tipificarse para que las colectividades desempeñen roles definidos y funcione la sociedad de manera estable y ordenada. Así pues, las instituciones crean roles que operan entre los individuos como modelos de comportamientos. Forman parte del control social y representa a la realidad como un mundo objetivado, es decir, como algo existente por encima de los

individuos que la viven directamente porque se le presenta como un mundo externo y coercitivo (Ibid).

Ahora bien, para que el mundo institucional y objetivado continúe, debe pasar por un momento de internalización subjetiva en los individuos. La internalización es el proceso mediante el cual “el mundo social objetivado vuelve a proyectarse en la conciencia durante la socialización” (Ibid: 83). Esto ocurre en la socialización porque a través de ella la realidad construida socialmente se convierte en “el” mundo y puede transmitirse de generación en generación. Entonces, la realidad actúa sobre los individuos, pero a su vez el individuo vuelve a transformarla en un proceso dialéctico. La externalización, objetivación e internalización suceden de forma simultánea en la sociedad.

Así pues, la internalización sirve para la comprensión de los semejantes y en segundo lugar, para comprender el mundo en cuanto realidad significativa. Todo el cuerpo de conocimientos socialmente construidos se transmite de generación en generación y se aprende como verdad en el curso de la socialización. Para ello existen dos campos fundamentales de socialización: uno es la familia y el otro las demás instituciones, como la escuela. La familia, es el espacio donde el individuo lleva a cabo la socialización primaria. Ésta ocurre durante la niñez y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. Por su parte, las demás instituciones llevan a cabo la socialización secundaria, es decir, que inducen al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. Esta distinción que realizan los autores la considero pertinente ya que de alguna forma delimita el ámbito de acción que cada campo tiene para la socialización de los individuos y la conformación de sus identidades. Sin duda la escuela no ocupa el mismo papel que la familia en la construcción de sujetos, aunque sí puede llegar a generar cambios importantes en las experiencias que no son reconocidos por los autores, como profundizaré más adelante.

En la socialización primaria se construye el primer mundo del individuo. Ocurre cuando nace dentro de una estructura social objetiva en la cual encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que además le son impuestos. El niño no interviene en la elección de otros significantes, sino que lo hace casi de manera automática, no reflexiona sobre otras tantas realidades posibles, sino que es “la única” que existe para él sin entender que es tan solo uno de los tantos posibles, dentro de un contexto social e institucional muy específico. Por eso este mundo internalizado en la socialización primaria se implanta en la conciencia con más firmeza que los mundos internalizados en la socialización secundaria.

Durante ella el individuo “acepta” los roles y actitudes de los otros, o sea, los internaliza y se apropia de ellos, y a partir de ellos, crea su propia identidad.

En la socialización primaria no sólo hay conocimiento sino que se efectúa mediante enormes cargas emocionales sin las cuales la subjetivación sería imposible. Se puede decir que un individuo ha internalizado exitosamente este tipo de socialización sólo cuando se produce la identificación, es decir, cuando se ubica dentro de la realidad y reconoce un “yo generalizado”. Entonces, la sociedad, la identidad y la realidad se cristalizan subjetivamente en el mismo proceso de internalización.

Sin embargo, la socialización nunca es total, al contrario, es un proceso continuo en el que además intervienen otros aspectos. La socialización secundaria consiste en la internalización de submundos basados en instituciones. Para Berger y Luckman estos submundos son generalmente realidades parciales que contrastan con el “mundo de base” adquirido en la socialización primaria, sin embargo son más o menos coherentes y están caracterizados por componentes normativos, afectivos y cognoscitivos. Además requieren de un aparato legitimador, acompañado por símbolos, rituales o materiales. En la socialización secundaria no se crean conocimientos tan fijos, tampoco se tienen experiencias tan significativas, y se crean vínculos subjetivos frágiles ya que la carga emocional que opera dentro de ella no es tan importante como en la socialización primaria.

El énfasis estructuralista de estos autores los lleva a considerar que en la socialización secundaria, los “roles” juegan un alto grado de anonimato, es decir, que los individuos que la desempeñan no tienen ninguna relevancia en cuanto al cumplimiento de su papel social. Esta misma orientación los lleva a dar un mayor peso a la socialización primaria, la cual adquiere una capacidad de permanencia en el individuo. Por eso llega a afirmar que las experiencias fuera del ámbito primario son menos significativas y emotivas. Sin embargo, desde esta perspectiva resulta difícil plantear el dinamismo de las experiencias y las identidades a lo largo del proceso de socialización ya que supone que un individuo que en sus primeros años de infancia fue socializado en un mundo étnico, jamás podrá cambiar esta realidad ya que los otros mundos se le presentarán como menos relevantes.

Por un lado, considero que efectivamente hay algo de permanencia en este momento de socialización que corresponde al terreno de la memoria, ésta es una de las principales aportaciones que pretende este trabajo histórico y antropológico. La memoria entonces opera

como una especie de contenedor de las diversas identidades que un individuo adquiere a lo largo de su vida y que pueden ser reactivadas en cualquier momento. Sin embargo para que pueden reactivarse y adquirir de nuevo un carácter abarcativo, tienen que ocurrir experiencias significativas en cualquier espacio de socialización que no necesariamente es el de la familia. Un tipo de relación y de conocimiento en el espacio escolar puede llegar a ser más significativo que lo que ocurre dentro de la propia familia. Hay individuos que se alejan de la socialización primaria para anteponer su desarrollo profesional, eso ocurre en el caso de algunos de los profesionistas que salieron de sus comunidades para continuar con sus estudios y se insertaron a un mundo laboral lejos de sus familias. Sin embargo, estos cambios solo son posibles de entender con una perspectiva teórica que problematice el valor de las experiencias y las trayectorias de los sujetos a un nivel microsocioal.

Es por ello que también retomo la visión de Dubet y Martuccelli (1998) más centrada en las experiencias de socialización, específicamente dentro del espacio escolar. Para estos autores la socialización implica –además de la interiorización de estructuras objetivadas– que los individuos adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante, y sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía. Así el individuo no es solo un actor social, sino que también se constituye en sujeto. El proceso de socialización, especialmente en su dimensión de subjetivación (interiorización de subjetividades), debe ser estudiado a partir de cómo los sujetos construyen sus propias experiencias en los diferentes ámbitos. La socialización así entendida resulta paradójica pero mucho más compleja: en ella está presente tanto la formación de un actor social como la de un sujeto autónomo.

Con este enfoque se complementa de alguna manera la perspectiva clásica de Berger y Luckman, la cual resulta útil para no perder de vista los factores estructurales que están presentes en las decisiones de los individuos, para considerar la dimensión del poder de las estructuras y entender cuáles son los límites de la acción individual que no siempre es totalmente autónoma ni libre. Por su parte, Dubet y Martuccelli dejan de lado la manera en que el orden social se transmite para centrarse en cómo ocurre el proceso de interiorización a nivel individual, a partir de experiencias concretas. Ambos perciben al individuo como actor de su propia socialización, y no entienden la personalidad como una especie de modelo social interiorizado.

Las instituciones –como la familia y la escuela– ya no son vistas como organizaciones que ofrecen roles más o menos estables ni como operadoras fundamentales de la socialización.

Esto es porque las sociedades contemporáneas ya no funcionan tan sencillamente, ahora los actores se enfrentan a varios ámbitos de socialización por la diversidad de esquemas culturales y de esferas de acción que existen en la actualidad. En este sentido habría que sustituir la noción de rol por el de “experiencia”, ya que los individuos se socializan por su capacidad para manejar experiencias sucesivas diversas y convertirse en sujetos.

A partir de sus experiencias, los sujetos más que integrarse al orden social, llevan a cabo estrategias, mediante las cuales “el actor construye una racionalidad limitada en función de sus objetivos, sus recursos y de su posición” (Ibid: 81). Entonces la socialización ya no es la interiorización de un habitus, sino el “aprendizaje de una capacidad estratégica que implica, por el contrario, una distancia del rol y de las pertenencias” (Ibidem). A través de la subjetivación, el individuo desarrolla una capacidad de convicción, de crítica y de cierta acción autónoma. Cuando hay una interiorización del control externo, la moral común en el actor social lo obliga a convertirse en su propia referencia y está obligado a tomar sus propias decisiones. En este proceso de socialización el individuo adquiere un autocontrol, es decir reprime sus instintos para crear un mundo íntimo. Aún plenamente socializado el actor se experimenta a sí mismo como no social, como “propietario de si mismo”. De ahí que la socialización supone la emergencia de un sujeto.

Durante la “socialización primaria” entonces el niño está sujeto a una solidaridad que resulta de los vínculos consanguíneos, de las afinidades morales, reforzado por un contacto íntimo y consciente con todos los individuos que conforman la familia. Ahora bien, en el caso de los grupos étnicos, esta etapa de socialización es aún más importante que para otros grupos sociales. Han sido muchos los investigadores sobre la identidad étnica que señalan la importancia de la familia y el parentesco en la configuración de la identidad. A partir de las relaciones de parentesco se organizan muchas dimensiones sociales, como la filiación, el matrimonio, la residencia, los cargos públicos, etc. (Segalen, 1992). Para algunos grupos étnicos, pertenecer a una familia significa entrar a una serie de obligaciones y derechos parentales que influyen en la determinación de una identidad individual y social. En las sociedades campesinas, el parentesco constituye el esqueleto del esquema social, político y religioso. Sin embargo, ¿qué sucede con aquellas familias que han migrado a la ciudades? los vínculos de parentesco continúan siendo fundamentales, si bien ya no como un sistema que abarca varias dimensiones de la vida ya que comparte sus funciones con el grupo de amigos, de compañeros de trabajo o de escuela, todavía sigue siendo la unidad social primaria de

funcionamiento. En el ámbito urbano, la familia opera como un espacio de memoria, de vinculación a redes y soporte afectivo para la identidad étnica.

En términos generales, ubico a la familia como un espacio de negociación de proyectos, identidades y pertenencias construida a partir de lazos de parentesco. Es a través de ella que se pueden entender los conflictos y tensiones de la identidad, en este caso étnica. En palabras de Espinoza (1998) la familia es “como una arena de negociación donde se expresan diferentes proyectos y como un espacio de reproducción cultural donde se construyen diferentes subjetividades y gestan distintas identidades culturales”. Se caracteriza por encerrar relaciones asimétricas de poder y por contener normas basadas en valores y experiencias compartidas que pueden entrar en conflicto cuando se enfrentan proyectos diversos. En las familias coexisten afectos, alianzas, negociaciones y conflictos que se relacionan con las trayectorias e intereses de cada uno de los miembros de la familia, ligados al género y a la edad.

Así, la unidad familiar se convierte además en el referente más inmediato con el lugar de origen de los migrantes y da sentido a la pertenencia del grupo. Especialmente para el caso de aquellos migrantes indígenas que se asientan de manera dispersa en la ciudad, como ocurre con los tenek y nahuas de la capital potosina. Esta perspectiva me permite ver cómo los lazos afectivos a nivel familiar influyen en la intensidad más o menos fuerte con el grupo étnico de referencia. Autoras como Marta Romer han enfatizado que el tipo de relación familiar es fundamental para identificarse étnicamente. Si hay una relación positiva por lo regular hay una identidad aceptada, en cambio si hay conflictos derivados de situaciones como el alcoholismo o la violencia, los hijos socializados en estas familias tienden a negar o devaluar la identidad étnica. La identidad étnica –como cualquier otra identidad social- es producto de múltiples relaciones del individuo con el medio familiar y social, de ahí que sea necesario analizar los tipos de matrimonio, las relaciones de parentesco, los vínculos afectivos en la familia; además de las relaciones con la sociedad más amplia, expresadas en este caso con la escolaridad y la dinámica profesional de los migrantes indígenas.

Para el caso de los migrantes, el peso de las familias en la organización de la vida cotidiana es sumamente importante, ya que dentro de ella se hace frente al extrañamiento y a la desterritorialización que caracteriza condición. Una vez ubicados fuera de sus comunidades, los individuos echan mano de la organización y dinámica familiar para dar orden a sus vidas. El sistema de parentesco que opera dentro de la familia funciona como el primer modo de organización con el que los migrantes indígenas cuentan para hacer frente a las nuevas

dinámicas en sus contextos receptores. Esto se explica también por los vínculos de lealtad y reciprocidad así como los altos grados de confianza y de afectividad que posee la familia con respecto a otras formas de organización (Ariza, 2002). La familia por otro lado, configura las redes sociales de parentesco en una situación de movilidad lo cual asegura un sentido de permanencia y continuidad con los lugares de origen. Para Laura Velasco (2005) estas redes permiten la rearticulación simbólica de la comunidad étnica en la migración. Las redes son sistemas de relaciones, prácticas, discursos y comunicación.

En cuanto al papel que juega la familia en la conformación de identidades fuera del contexto comunitario es necesario remarcar que cada individuo hace una selección estratégica de los elementos culturales que sostienen la identidad, pero esto no deja de tener situaciones de conflicto y tensiones, especialmente en un plano intergeneracional. Los hijos son los primeros en incorporar los referentes culturales seleccionados de un amplio repertorio que ahora se les presenta como pertinente para la interacción.

En este sentido, la familia se convierte en un referente objetivo y subjetivo de la experiencia de movilidad territorial. Es un referente subjetivo porque la familia llega a ser el núcleo central en la interpretación que hacen los indígenas migrantes sobre sus propias experiencias. La familia es una de las principales construcciones simbólicas que los migrantes realizan para explicar su migración. (Malkin, 1999) A veces las situaciones familiares se convierten en la causa principal para la movilidad.

Además de la familia, los individuos diversifican sus experiencias, sus relaciones y universos de referencias, por lo que la socialización hace entrar al niño a un mundo más amplio y adquiere así una conciencia moral más autónoma. Esto sucede cuando se topa con otros ámbitos de socialización como la escuela. Junto con sus funciones de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1985), también es un aparato de “producción”, ya que produce individuos con ciertas actitudes y disposiciones que a su vez tienen cierto dominio de su vida. Sin duda, el espacio escolar no puede escapar de la necesidad de difundir modelos culturales y conocimientos, y de construir así un tipo de actor conforme a las expectativas sociales, pero también es un espacio que provoca experiencias en los sujetos. La experiencia escolar se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos, están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción. En cada una de estas acciones hay elementos significativos que guían las decisiones de los sujetos, y estas significaciones (de tipo económico, cultural, etc) se adquieren mediante la socialización. De esta manera, una propuesta de este tipo, me permite analizar la socialización desde la propia experiencia concreta de los sujetos,

para conocer qué tipo de actor y de sujeto forma la escuela. En este caso, podré analizar cómo se constituyen en sujetos étnicos aquellos individuos que fueron socializados en diversos contextos de escolarización en la ciudad de San Luis.

Por supuesto hay muchas variables que operan en las experiencias escolares, una de ellas es de tipo diacrónica, ya que la experiencia se transforma con el transcurso del tiempo y la influencia de la edad y la posición escolar son importantes. También el vínculo subjetivo que produce la escuela depende de la maduración cognitiva por una parte y por otra del contexto sociocultural (género, etnia, clase, etc) en el que se desarrolle la experiencia escolar. De ninguna manera un alumno indígena y otro mestizo involucrados en un mismo espacio escolar generarán experiencias similares que afecten su identidad étnica.

Además de su función socializadora, la escuela cumple con dos funciones más: una de ellas es la de distribución, ya que atribuye calificaciones escolares que poseen cierta utilidad social en la medida en que ciertos empleos, posiciones o estatutos son relevantes para un sector de la sociedad. La escuela reparte “bienes” de cierto valor en los mercados profesionales y la jerarquía de las posiciones sociales. También cumple con una función educativa al difundir valores sociales que no son tan reales pero que operan como principios ideales en la sociedad.

Además de estas funciones sociales del espacio escolar, también ofrece una multiplicidad de relaciones y esferas de acción que escapan del control de lo normativo (Rockwell, 1994). Los alumnos tienen una vida fuera de la escuela y administran más o menos todas estas dimensiones de una experiencia que se transforma a medida que ellos franquean las etapas de su formación, la cual se modula diferentemente según su posición en el sistema, según diversas situaciones sociales. En este sentido, las amistades y los amores, los fracasos y los éxitos, participan en la formación de los individuos como en los aprendizajes escolares. Para entender la socialización escolar es necesario analizar -desde todas estas vertientes- cómo se construye la subjetividad de los individuos, lo que la escuela ha querido hacer de ellos y lo mucho que escapa a su control.

En este sentido, la propuesta de este trabajo no es abordar únicamente los programas, roles y métodos de trabajo, sino captar la manera cómo los van construyendo su experiencia, fabrican relaciones, estrategias y significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Por ello resulta fundamental partir desde el punto de vista de los alumnos y no solo del sistema, ya que como mencionan Dubet y Martuccelli:

La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde afuera como una práctica, como un sistema de actitudes y opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, constituye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación.” (Dubet y Martuccelli, 1998: 15)

En el caso específico de los indígenas que residen en la ciudad, es necesario no perder de vista que la socialización secundaria se genera a través de relaciones interétnicas asimétricas que tienen como efecto la construcción de estereotipos y prejuicios hacia los indígenas. Todo esto sin duda repercute en los contactos cotidianos que los indígenas establecen en el medio urbano. Las investigaciones sobre los hijos de migrantes indígenas en la ciudad resaltan la complejidad identitaria de las segundas generaciones debido a la socialización intercultural a la que se enfrentan en espacios como la escuela. En algunos casos, los padres han creado un proyecto promocional para sus hijos (Romer, 2000), el cual consiste en el deseo por ofrecer a sus hijos la posibilidad de ser ciudadanos como los demás, libres del estigma, de ahí que decidan romper, ocultar o resignificar vínculos con su etnicidad, como la transmisión del idioma. Aquí es donde la escolarización también se vuelve en una estrategia para insertarse mejor en un contexto urbano. Las familias desarrollan estrategias identitarias para sobrellevar la socialización intercultural y las relaciones asimétricas que se viven en la ciudad.

A partir de este abordaje teórico pretendo aproximarme a la manera como la identidad étnica en su relación con la experiencia y la memoria está ligada con la socialización familiar y escolar entre tenek y nahuas asentadas en la capital potosina.

CAPÍTULO 2. LA ESTRATEGIA METODOLÓGICA Y LA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo explicaré la estrategia metodológica así como la experiencia de investigación de esta tesis. En la primera parte justifico el uso de estudios de caso para analizar y presentar la información así como las ventanas analíticas que se me abrieron al emplear a las familias como unidades de análisis. Posteriormente explico las tres técnicas de recolección y análisis de la información a las que recurrí así como las dimensiones de la realidad social que cada una me permitió analizar. En la última parte reflexiono sobre mi experiencia de investigación desde una perspectiva dialógica con la intención de mostrar que el juego de intersubjetividades presente en cualquier investigación más que un obstáculo, logra potencializar la construcción del conocimiento social.

2.1. Los estudios de caso y la familia como unidad de análisis

Esta investigación está organizada a partir de estudios de caso, los cuales se presentan en cuatro capítulos de la tesis. Cada uno de ellos fue seleccionado siguiendo los criterios de diversificación y contraste tanto de las trayectorias de escolarización como de los niveles de adscripción étnica en la ciudad. Todos tuvieron una base común para ser integrados en este trabajo: son tenek y nahuas originarios de la Huasteca, pasaron por las filas de la educación oficial y se encuentran residiendo actualmente en la ciudad dentro de alguna ocupación profesional.

La presentación de la información mediante estudios de caso responde a mi interés por mostrar lo complejo y singular del fenómeno de la escolarización y los cambios que de ella se derivan en la identidad étnica de los indígenas que viven actualmente en la ciudad. En este sentido, la suma de los casos presentados en este trabajo no da como resultado la totalidad del problema abordado. La realidad suele ser mucho más compleja y diversa de lo que puede abarcarse con estas historias; sin embargo, cada una de ellas me ha permitido enfatizar las estrategias y contradicciones que operan a nivel de los sujetos, los cambios y continuidades en

sus vidas y el entrecruzamiento de diferentes elementos de la realidad social, todo esto a través de un detallado y profundo análisis microsocioal.

Además, para trabajar con narrativas biográficas resultó indispensable articular la información a través de estudios de caso. De esta forma pude presentar con mayor claridad la secuencia temporal del fenómeno estudiado y argumentar que a lo largo de los ciclos de vida de cada sujeto la escolarización jugó un papel diferente en relación a su proyección étnica. Si se hubieran hecho cortes temáticos transversales las estrategias de un sujeto enmarcadas en un contexto histórico, un ciclo de vida y un marco familiar específico se hubieran desdibujado. Más bien, los casos se pusieron en diálogo y se trabajaron desde una perspectiva comparada, lo cual permitió encontrar regularidades y hacer generalizaciones, así como singularidades que serán abordadas en las conclusiones finales.

Como todos los estudios de caso, los que presento también se distinguen por formarse a partir de una unidad de análisis (Sjoberg et. al., 1991), en esta ocasión son las familias las que articulan la información y el análisis. Esta decisión también tiene que ver con el enfoque teórico de esta investigación, ya que partimos de la idea que los grupos étnicos persisten más allá de sus movimientos territoriales debido a que parte de su integración se sustenta en lo que algunos autores han llamado “comunidades morales” (Cohen, 1985; Martínez y de la Peña, 2004), unas comunidades en las que las redes de parentesco permiten la resignificación de símbolos y prácticas culturales en diferentes contextos de interacción. Es en el seno de las familias mismas donde todos los elementos que articulan la pertenencia étnica se negocian y reproducen, especialmente en aquellos casos donde hay procesos de migración urbana.

Desde el inicio di por hecho que el proceso de migración traería consigo cambios y permanencias en la pertenencia de los grupos étnicos por lo que implica socializarse en entornos distintos; sin embargo, sólo pude entender la magnitud de estas resignificaciones hasta que entré en contacto con todos los miembros de la familia y me acerqué a su dinámica interna. A través de escuchar sus narrativas, contrastar las diferentes experiencias y percepciones que cada uno ha vivido y además observar cómo funciona la familia actualmente en la ciudad me permitió comprender cómo viven su etnicidad como profesionistas en la ciudad. Esto me obligó a poner en un mismo nivel de análisis los procesos de escolarización y las relaciones familiares en la tesis y entender que cada uno de estos aspectos juega un papel fundamental en la socialización de los sujetos. Cuando mis primeras preguntas se centraban en sus experiencias escolares, entendí que éstas por sí mismas no pueden explicarse fuera de

situaciones familiares específicas. Por ejemplo, la escolarización suele formar parte de un proyecto promocional (Romer, 2003) de los padres hacia los hijos. Algunos padres visualizan un futuro diferente para sus hijos al mandarlos a estudiar, mientras que los hijos van perfilando su futuro profesional en gran medida por la interpretación que hacen de la trayectoria laboral de sus padres.

Así pues, la idea de trabajar desde las familias no fue algo que propusiera desde el principio de la investigación, sino que surgió conforme me fui acercando a los sujetos durante el periodo de campo. Poco a poco me percaté de la dimensión subjetiva que juega la familia también en las trayectorias de los individuos, ya que a partir de ella los sujetos daban sentido a sus experiencias tanto de escolarización, migración urbana y reproducción étnica. Todos los sujetos que colaboraron en esta investigación se ubicaron en sus contextos familiares específicos para reconstruir los rumbos y las decisiones que tomaron sus vidas. Producto de este diálogo con ellos es que presento las historias de vida a nivel familiar, porque así las reconstruyeron los sujetos, porque así me contaron sus experiencias.

Las historias de vida de los profesionistas me llevaron a considerar que la transmisión de la identidad étnica está estrechamente relacionada con la calidad de las relaciones afectivas dentro del entorno familiar. Si consideramos que los profesionistas tenek y nahuas no reproducen una forma de organización corporada al llegar a la ciudad, se asientan de forma dispersa, mantienen redes de paisanazgo un tanto frágiles y forman matrimonios mixtos, acercarme al espacio familiar me permitió entender cómo se llegan a reconfigurar las identidades étnicas desde un ámbito muy íntimo, como diría Epstein.

Al trabajar con toda la familia queda manifestada las estrategias que a nivel individual eligen varios sujetos aún cuando compartieron vivencias y crecieron en un mismo marco normativo (pensemos en los hijos que crecieron en una comunidad o asisten a la misma escuela). Cada miembro de la familia creó sus propias experiencias de vida, cada uno dotó de un significado diferente a la realidad compartida como familia. Por eso vamos a ver que es en el interior de esta estructura social que surgen las tensiones y conflictos, las estrategias y resistencias identitarias de cada uno de sus miembros, los cuales tienen una participación activa dentro de ella.

2.2. La información estadística, las narrativas de vida y la etnografía

La propuesta metodológica de esta investigación resultó de una combinación de estrategias históricas, antropológicas y sociodemográficas. En un primer momento la información estadística sobre la población hablante de lengua indígena (PHLI) que está registrada en los censos nacionales fue de suma utilidad para reconocer la diversidad etnolingüística así como de ocupaciones laborales que esta población desempeña en la capital potosina (véase el capítulo 3). Además de tener una imagen global de los indígenas en la ciudad, la información sobre los grupos lingüísticos y las actividades laborales más numerosas en la capital me permitió seleccionar a los tenek y nahuas como sujetos de estudio así como realizar una tipología de las ocupaciones a partir de la cual elegí los casos específicos de las familias que abordé en esta investigación.

Gracias a la información censal que se analizó en el perfil sociodemográfico y al trabajo de campo identifiqué tres tipos de profesionistas indígenas en la ciudad: a) los docentes que se incorporaron a las políticas indigenistas del gobierno mexicano; b) los que se profesionalizaron por su cuenta y se incorporaron a las filas de la burocracia (ingenieros o abogados); c) los que pertenecen a otro tipo de carrera y trabajan por su cuenta (contadores, médicos, etc). Esto en cuanto al tipo de carrera y ocupación laboral, pero si consideramos la estructura familiar los tipos de profesionistas se dividen de esta forma: 1) Indígenas no escolarizados en la ciudad cuyos hijos se profesionalizaron; 2) Profesionistas que migraron a la ciudad de San Luis por razones de estudio o trabajo cuyos hijos crecieron y se profesionalizaron en un contexto urbano; 3) Profesionistas que residen en la Huasteca que envían a sus hijos a profesionalizarse a la ciudad. A partir de esta tipología se seleccionaron los estudios de caso con los que se trabajó a mayor profundidad y cuyas historias de vida presento a lo largo de cuatro capítulos. El primer caso corresponde al tipo c-1, el segundo al tipo b-2, el tercero al tipo a-2 y el cuarto al a-2.

Por otro lado, contrastar la información estadística con los hallazgos etnográficos fue muy enriquecedor ya que pude reforzar una de mis hipótesis fundamentales: la estrecha relación que guarda la ocupación laboral con la filiación étnica de los profesionistas. Los maestros y los funcionarios de gobierno, los cuales ocupan los mayores porcentajes de profesionistas indígenas son los que reivindican su pertenencia étnica en la capital por lo que fue relativamente fácil localizarlos; sin embargo, los médicos, contadores o abogados sólo se hicieron visibles en las estadísticas ya que en la ciudad no logré contactarlos aún echando mano

de las redes de paisanazgo. Aunque no se pudo incluir ningún estudio de caso sobre estos profesionistas su presencia en las estadísticas permitió problematizar el porqué de su poca revitalización étnica en comparación con los otros indígenas localizados en la capital.

Por otro lado, con la intención de lograr un diálogo pasado-presente recurrí a las narrativas biográficas y el trabajo etnográfico como estrategias de aproximación dentro del trabajo de campo. Debido a mi formación previa como historiadora las preguntas que me realizaba sobre la situación escolar y familiar de los indígenas en la ciudad me llevaban a explorar no solo el carácter multidimensional de sus experiencias sino las transformaciones y continuidades a través del tiempo y cómo se reactivan en el presente a través de la memoria.

El acercamiento que tuve con ambas metodologías fue desde una postura reflexiva (Rosaldo, 1989; Clifford, 1992). Tanto el trabajo de campo como las narrativas biográficas las percibo como estrategias de construcción de una realidad donde participamos, interactuamos y nos comunicamos todos los sujetos involucrados en el proceso de investigación, aquellos que comúnmente llamamos investigador y sujetos de estudio. Desde el inicio del trabajo de campo traté de ser consciente de las posiciones sociales que me separaban y unían con mis colaboradores así como de las implicaciones personales que viví a lo largo del proceso, aspectos que explico en el último apartado de este capítulo.

Como cualquier etnógrafa, viví momentos de proximidad y distancia, empatía y extrañamiento, observación y participación, pregunta y respuesta que finalmente me llevaron a un aprendizaje social y por supuesto, personal (Atkinson y Hammersley, 1994, 1998). Dentro de mi formación académica, la etnografía me permitió vivir el carácter dialógico de la investigación, un aspecto que no había logrado entender con el trabajo de escritorio frente a documentos de archivo. En este sentido, la etnografía permitió que me comunicara con un grupo de la sociedad y me hizo mantener una actitud receptiva con los tiempos y memorias de los otros.

A través de las observaciones así como de las conversaciones formales e informales conocí con detalle aspectos de la vida de estos profesionistas indígenas en la actualidad, pude acercarme a las formas de actuar, creer y sentir a partir del “estar ahí” e interactuar con las personas que accedieron a trabajar en este proyecto. Los contactos fueron hechos siguiendo la técnica de “bola de nieve”, lo cual me permitió ir tejiendo las redes sociales en las que se apoyan los tenek y nahuatl en la ciudad de San Luis.

Con todas las dificultades que implica hacer etnografía en la ciudad, logré ingresar – con diferentes niveles de profundidad- en los hogares, espacios de trabajo y algunos lugares de origen de las personas que colaboraron conmigo. Uno de los principales problemas que me topé en el trabajo de campo fue el estrechar las relaciones personales en una dinámica urbana y el trabajar con profesionistas que laboran en oficinas y con tiempos de descanso limitados. De una larga lista de contactos trabajé con profundidad sólo con aquellos que así me lo permitieron, aunque más gente colaboró conmigo contándome sus relatos de vida y dejándome acompañarlos en varios espacios de la ciudad.

Fue gracias al trabajo etnográfico que en términos generales pude entender cómo las familias reconfiguran su pertenencia étnica en la ciudad, cuáles son las estrategias que emplean para recrear los elementos de su cultura dentro del espacio urbano, cuáles son los dilemas de la transmisión étnica hacia los hijos así como los conflictos y tensiones que esto genera. En los lugares de trabajo observé el perfil que mantienen e incluso algunos conflictos con los compañeros en los que la pertenencia étnica llegaba a ser relevante. En los lugares de origen que visité -aunque no corresponde específicamente a ninguno de los casos que presento- pude comprender el papel de intermediación que juegan los profesionistas indígenas, también contrastar los diferentes estilos de vida en el que éstos se mueven entre la ciudad y las comunidades así como la importancia del contacto con la familia para fortalecer la filiación étnica fuera de la comunidad.

En la ciudad, los encuentros se realizaron al principio en lugares públicos o en los centros de trabajo (internados escolares, parques, plazas del centro, centros comerciales) y después de cierto nivel de confianza se dieron en nuestras respectivas casas. Entre los acuerdos de confianza que establecí estaba entregar a todos mis contactos mis datos personales (dirección, teléfono de casa y celular), presentarles a mi familia, invitarlos a mi casa y por supuesto la convivencia frecuente y empática. También el guardar el anonimato en la tesis fue uno de los acuerdos establecidos (a veces solicitado) desde el inicio, es por ello que en todos los casos los nombres de las personas son ficticios. Esta decisión me pareció pertinente para respetar la privacidad de las personas es por ello que tampoco muestro parte del material fotográfico que obtuve de este trabajo.

En cuanto a las narrativas biográficas, éstas se reconstruyeron de manera individual con cada miembro de la familia procurando que siguieran una misma secuencia temporal y temática. Los ejes de estas historias fueron el contexto familiar en las comunidades de origen,

las experiencias escolares, las situaciones de arribo a la ciudad así como sus vivencias laborales, todos estos abordados desde preguntas abiertas con la intención de que rememorasen lo más significativo de su vida pasada. Realizar un entrecruzamiento de estos relatos me permitió problematizar los silencios o las contradicciones en términos de la proyección identitaria de cada individuo. En la mayoría de los casos, mi interés por escuchar sus historias de vida fue el “pretexto” para iniciar un trabajo más profundo con la familia. En realidad, la gran mayoría de los profesionistas desean ser escuchados, tienen muchas experiencias que quieren contar, lo cual enriqueció mucho este trabajo.

Los principales aportes de las historias de vida fue resaltar la dimensión temporal de los procesos sociales, comprender cómo la realidad se construye socialmente a partir de la dotación de significados a las experiencias de vida y reflexionar sobre el papel de la memoria en la construcción de identidades sociales. Al aplicar el enfoque narrativo en las historias orales buscaba no sólo trabajar con los datos precisos de la vida de los sujetos, sino conocer estas experiencias desde los sentidos y significados que tienen para los sujetos mismos que las viven (Bolívar et. al., 2001, 2002). Son estas interpretaciones enunciadas en un discurso coherente lo que conforman a las narrativas, tal como lo señala Antonio Bolívar (2001:4) “[...] la narrativa no sólo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad”.

A través de la perspectiva histórico pretendí, más que verificar lo que me contaban a través de los documentos, entender cómo reconstruían simbólicamente el pasado desde sus propias experiencias cotidianas, es decir, cómo vivieron “su pasado” y cómo es hecho presente a partir de la memoria.

Laura Velasco (2005) señala que existen hitos en la memoria personal, episodios que articulan los recuerdos y también hay fronteras temporales y espaciales muy claras en las narrativas de los sujetos. A partir de las experiencias de migración ésta autora analiza las explicaciones, las conexiones y el cambio de sentidos que dan a su vida los sujetos; en el caso de este proyecto, la articulación de la memoria se busca a partir de las experiencias de escolarización y profesionalización de los indígenas. Con esta perspectiva, pude entender cómo la escolarización está entrelazada con otros tantos procesos y aspectos significativos en la vida de cada individuo, uno de los más importantes fue el contexto familiar. A veces la escolarización se presentaba un tanto difusa en las autobiografías en relación con otros aspectos de sus vidas, como los conflictos familiares, la búsqueda de empleo, la discriminación

de clase, entre otras. Sin duda, esta técnica me permitió acercarme a todo este cúmulo de complejidades y comprender cómo es que sujetos que convivieron en un mismo espacio y cuyas experiencias llegaron a ser similares, han entendido y asimilado de manera muy diferente y a veces opuesta la realidad social (Bourdieu, 1999; Bertaux 1999).

A través de lo enunciado por los sujetos en sus relatos también pude comprender cómo confluye lo social en lo individual, ya que en muchas de sus experiencias contadas son interpretadas a partir de modelos sociales cuyas normas y representaciones han sido internalizadas de una manera particular por cada sujeto. Pero además de esta internalización de normas, que siempre está sujeta a apropiaciones y negociaciones, los sujetos van construyendo su percepción del “yo” mediante sus reflexiones selectivas del pasado. Al ir enunciando su narrativa de vida, los sujetos van proyectando al mismo tiempo su identidad social.

De esta manera, esta forma de aproximación a la realidad permite comprender el peso de la memoria en la construcción de la identidad, que según el interés de este trabajo corresponde a la identidad étnica. Las historias de vida vinculan episodios pasados y establecen etapas, ya que proyectan la vida como una sucesión articulada y consistente de acontecimientos (Piña, 1999). Lo que el sujeto enuncia está articulado a través de los recuerdos, lo cual implica olvidar, seleccionar y establecer secuencias, causalidades y reiteraciones, pero estos recuerdos nos hablan mucho de la percepción que de sí mismo tiene cada uno de ellos. Por ejemplo, el hecho de que algunas personas se rehusaran a hablar de su comunidad, dieran mucho peso a los hechos de violencia familiar o llenaran de melancolía sus relatos eran indicadores de que la pertenencia comunitaria era un aspecto doloroso, intencionalmente borrado de su memoria o sumamente importante para definirse como indígenas.

En este sentido, las narrativas biográficas representan una intersección entre el pasado, el presente y el futuro en un solo sujeto que a su vez forma parte de un entramado social más amplio. Los narradores identifican y seleccionan episodios significativos del pasado que son leídos y contados desde el presente. Las experiencias pasadas no tienen sentido y valor en sí mismas, sino que se les rememora y enuncia a partir de la manera como el sujeto hablante se identifica en su momento actual. Pero además, en ella también están contenidas sus proyecciones a futuro, la manera como se vislumbra con el paso de los años juega un papel importante en este proceso de la memoria.

En este sentido, resulta importante conocer la “situación biográfica” del hablante, es decir, las diversas circunstancias materiales y simbólicas en las que se sitúa, así como el

momento personal de vida por el que está atravesando en la actualidad. Sin embargo, además de considerar al hablante, resulta necesario problematizar los contextos sobre los que se producen las narrativas y me refiero al tipo de interacción que se daba entre ellos y mi persona. Así, la combinación de ésta técnica con el trabajo etnográfico contribuyó a reforzar estos aspectos.

Sin ser una propuesta inicial, conforme me fui acercando a estas historias de vida fui reconstruyendo mi propia autonarrativa cargada de distancias y acercamientos materiales y culturales. Ya que este diálogo intersubjetivo fue inevitable, procuré darle seguimiento a este proceso de involucramiento para hacer explícita la mirada desde la que partí y cómo fue cambiando en la construcción de mi “objeto de estudio”, lo cual sin duda permeó el curso y los resultados de esta investigación. Siguiendo con esta perspectiva, entonces también resulta necesario señalar que las narrativas biográficas fueron hechas en coautoría. Por una parte, fui conociendo ciertos procesos sociales a través del relato de los “otros” y como resultado presento conclusiones conjuntas sobre dichos procesos. Las historias de vida que muestro se reconstruyen en el proceso de conversación donde más bien persistió un intercambio de experiencias y significados entre ambos. Para Daniel Bertaux admitir esta coautoría ha significado todo un descubrimiento epistemológico en tanto se acepta que el “otro”, el individuo “común y corriente” posee conocimiento y reflexiones muy útiles para el conocimiento social. Así pues, estamos ante relatos armados desde una polifonía de voces que enriquecieron este proceso de investigación histórica y antropológica.

2.3. La experiencia de esta investigación: entre los encuentros, el diálogo y el involucramiento

La intención de este apartado es presentar algunas reflexiones sobre mi proceso de investigación para contribuir al debate sobre el papel que juegan las implicaciones personales en el quehacer antropológico y en toda investigación social. Para ello, muestro cómo la construcción de mi “objeto de estudio” estuvo acompañada de planteamientos teóricos y metodológicos, pero también de una fuerte carga subjetiva que sin duda alguna transformaron este ejercicio intelectual y personal durante más de cuatro años. Dentro del amplio debate que se ha generado sobre la objetividad en las ciencias sociales, coincido con la perspectiva que afirma que ésta se puede lograr desde una reflexión crítica que sea consciente de los

encuentros, diálogos e involucramientos entre el objeto de estudio y el investigador, más que con la búsqueda de la desideologización y neutralidad en las actividades de investigación.

Dentro de mi corta carrera académica, este proyecto de investigación ha sido el que más se ha conectado con mi historia personal, lo cual ha representado una gran riqueza en términos de mi preparación profesional. Sin duda, mi ingreso al campo de la antropología y la libertad que tuve para definir mis intereses fueron las circunstancias que me permitieron comprender el carácter dialógico de las investigaciones sociales. Gracias a toda esta experiencia pude construir puentes de diálogo con todas las personas que colaboraron conmigo en esta investigación y logré situar mi propia historia de vida. Poco a poco fui mostrando mi voz en este escenario de investigación construido por mí misma, una voz que muchas veces –aún con la insistencia de mis profesoras- fue silenciando para no ser juzgada como narcisista o demasiado posmoderna.

Sin embargo, aún cuando este ha sido el punto de llegada, es necesario señalar que este proyecto no surgió de un interés por analizar mi propia condición de vida. Este ejercicio introspectivo no fue algo planeado, sino que fue surgiendo a lo largo de este proceso. Al inicio de este proyecto, me interesaba analizar las diferencias culturales que se vivían en las escuelas y que repercutían en la identidad de los sujetos, específicamente de los niños. Mi intención era resaltar la importancia de la dimensión subjetiva dentro de los procesos escolares, lo cual pretendía demostrar mediante una rigurosa etnografía de la vida cotidiana en las escuelas y algunas entrevistas. Para aterrizar estos intereses seleccioné el caso de las familias de jornaleros agrícolas cuyos hijos asistían a las escuelas que el Conafe instalaba en los albergues donde vivían. Lo que me pareció más interesante de estos casos fue que en estas escuelas asistían niños indígenas y mestizos por lo cual supuse que los conflictos identitarios derivados de la diversidad cultural resultarían fundamentales en las relaciones dentro de los albergues. En estos momentos decidí trabajar con población indígena aún sin comprender la complejidad que representa el estudio de los grupos étnicos y sus identidades. Sólo tenía claro que trabajar con esta población me permitiría argumentar cómo los grupos “subalternos” no eran sujetos pasivos de las políticas escolares y con mi investigación etnográfica mostraría los conflictos, tensiones y negociaciones culturales que se generan en la escuela, una preocupación que tenía desde que me acerqué a las escuelas rurales a través de los archivos históricos cuando realicé mi tesis de maestría.

Entonces vino el primer cambio significativo en mi proyecto de investigación que al principio me pareció inexplicable pero necesario. Ya no serían mis sujetos de estudio los niños y sus escuelas en los albergues agrícolas, sino los niños indígenas dentro de las escuelas urbanas. En ese momento justifiqué el giro académicamente; sin embargo, ahora pienso que también había cuestiones de género y de clase que me hicieron tomar estas decisiones. Sobre la primera cuestión, la idea de pasar tanto tiempo fuera de la casa y alejarme de mi esposo e hija durante los periodos de trabajo de campo me provocaba mucha ansiedad, la cual me salvó de elegir un tema que sufriría a nivel personal. Por otro lado, después de hacer unos primeros recorridos de campo y observar –desde mi punto de vista- la precariedad de las condiciones de vida de estos niños y sus familias en los albergues, me negué de manera inconsciente a continuar con este tema. Además de lamentarme por la pobre situación material en que vivían las familias, cada vez que observaba a estos niños luchando por sobrevivir y ser objeto de abusos laborales no dejaba de pensar en mi propia hija y su situación tan privilegiada. Me invadía una culpa como madre y como profesionista de clase media que me llevó a desistir de esta problemática. ¿Cómo era posible que yo me interesara por los conflictos culturales en las escuelas cuando había “grandes problemas de vida” que resolver entre esta población? Sin duda alguna con mi investigación no podría resolver ninguno de estos problemas, lo cual me hacía sentir fuera de lugar.

Así, una vez elaborado el proyecto sobre los niños indígenas que estudiaban en escuelas urbanas, me aventuré al trabajo de campo y al replanteamiento teórico, metodológico y personal de mi trabajo. Para entonces, la etnografía escolar seguía siendo mi principal mirada de análisis; aunque una vez más, el contacto con la gente cambió mi perspectiva inmediatamente. Durante la primera etapa del trabajo de campo conocí escuelas con población indígena en zonas sumamente marginadas de la ciudad, paralelamente fui contactando a algunos padres de origen nahua y tenek que tenían hijos en edad escolar, cuyas historias me parecieron fascinantes. Sabía que tenía que interactuar más con la familia para “ganarme su confianza” si es que quería acercarme a los niños. Así fue como llegué por primera vez a la casa de Samuel y Gisela, quienes compartieron fácilmente conmigo sus posturas sobre la situación escolar de sus hijos, todo esto mezclado con sus propias experiencias de vida en la ciudad. De esta forma me percaté que la historia de vida de los padres y sus actuales posturas sobre su identidad indígena en la ciudad influía en la proyección de un futuro escolar para los hijos. Pero a la vez también me di cuenta que a partir de las experiencias concretas de interacción de los hijos en los ámbitos escolares, los padres generaban o reforzaban un

discurso sobre su identidad étnica en la ciudad. Esa primera conversación informal en la sala de la casa de la familia Ramos Cruz en la que los padres me contaron que dejaron de enseñar su lengua materna a sus hijos para evitar que los discriminaran en las escuelas como a ellos les había pasado y que el hecho de que su hijo mayor hubiera sido reconocido como el primer lugar de su generación era una prueba de que “aún siendo indígenas” podían superarse académicamente, fue esclarecedora en este sentido. Así fue que me lancé a plantear a la familia como unidad de análisis, como un espacio circular de formación de identidades. En esta etapa inicié mi acercamiento con la literatura clásica sobre los grupos étnicos y sus identidades.

Cuando inicié el trabajo de campo lo hice con las mejores recomendaciones de los expertos: “trabaja mucho en las relaciones de confianza, “no pretendas sacar la información que desees apresuradamente”, “debes ser abierta y receptiva con lo que los otros quieran contarte”, y algo muy importante “no tomes nada personal”, lo que significaba que si alguien no accedía a platicar conmigo no debía atribuirlo a mi personalidad sino que podía tratarse de un mal día o la falta de tiempo por parte de mis contactos, por lo que debía seguir insistiendo. En estos tiempos rondaba por mi mente el caso de un compañero brillante que por haberse clavado tanto en su relación personal con los “otros” cuestionó tanto su participación etnográfica que no logró hacer un buen trabajo de campo, lo cual lo llevó a sufrir su tesis, a aumentar un cuadro depresivo, y finalmente a decepcionarse del medio académico del que se alejó completamente. Yo por ningún motivo quería que esa fuera mi situación, y me esforcé en ello.

La primera fase de campo fue con mucha fuerza y empuje. Logré contactar a mucha gente, obtuve una lista grande de colaboradores y conocí mucha información que me hizo tener una buena fase de “exploración” sobre mi trabajo. No obstante, lo más interesante vino en el momento de “profundizar en las relaciones” porque fue cuando me encontré con barreras étnicas, culturales, de clase y de género que dificultaron o –mejor diríamos– enriquecieron mi trabajo de campo. En esta etapa mis aprendizajes se multiplicaron ya que mis implicaciones personales salieron a la luz y mis pequeñas “frustraciones” en los encuentros me dieron pistas sobre el juego de intersubjetividades que está presente en la investigación antropológica. Cada vez que alguien se negaba a profundizar en un tema, a estrechar nuestras relaciones personales o que se negaba a platicar conmigo, al principio lo atribuía a mi inexperiencia en este tipo de trabajo, sin embargo, después lo problematicé en términos de las distancias sociales que nos separaban.

Conforme fui estrechando las relaciones de afecto con ciertas familias, empecé a sentir cierto remordimiento por los fines utilitaristas de nuestras relaciones. Había sido yo la que había ido a tocar a su puerta por primera vez y ellos los que generosamente me habían abierto las puertas de sus casas y sus vidas debido a mi interés por realizar un trabajo de investigación para mi doctorado. En varias ocasiones llegué a sentir que no tenía derecho a “invadir” sus vidas para mi beneficio académico, ya que si no hubiera sido por mi proyecto de investigación seguramente nunca habiéramos entrado en contacto. En estos momentos empecé a ser consciente de las distancias sociales que tenemos individuos que habitamos la misma ciudad. Finalmente entre una mujer de clase media dedicada al mundo de la academia y las familias de profesionistas indígenas que tienen diversas ocupaciones existen diferencias –y similitudes que más adelante señalaré- que se hacen presentes a la hora de tejer relaciones sociales en el campo.

Por ejemplo, con uno de los profesionistas con quien nuestro primer encuentro había sido muy bueno, después se negó a seguir viéndonos ya que en nuestra última cita me dio a entender que era difícil que los que nos creíamos de la Huasteca por venir de las cabeceras municipales (como era mi caso) no podíamos entender a los “indígenas puros” que vienen de las comunidades. Allí comprendí las tensiones que existe entre los indígenas que viven en la comunidad y la población mestiza de las cabeceras municipales, con quienes tienen su primer contacto interétnico en aquella región. Manuela, con quien sí logré trabajar ampliamente, constantemente señalaba nuestras diferencias físicas lo que me hacía sentir un poco incómoda, me decía que yo y mi familia éramos más bonitos porque teníamos la piel y los ojos claros, lo cual también me llevaba a considerar el papel de los rasgos fenotípicos en las clasificaciones étnicas.

Por otro lado, también fui consciente de que había aspectos de mi condición social que sirvieron de base para profundizar en las relaciones y entablar diálogos más fructíferos. Por ejemplo, mi condición de estudiante me identificó con los jóvenes universitarios que contacté. Gracias a esto pude integrarme a las actividades que el grupo universitario It K’amal realiza frecuentemente en la Huasteca. Mi condición de género permitió un acercamiento más fácil con las mujeres y en una ocasión la desconfianza de la esposa de uno de los profesionistas. El hecho de compartir la maternidad con algunas de estas mujeres fue importante ya que muchas veces nuestras conversaciones iniciaban sobre los hijos, las escuelas, las enfermedades, las etapas de crecimiento, etc. El compartir la misma ciudad de residencia –la capital potosina- y el que mi familia materna también fuera originaria de la Huasteca nos colocó en un mismo nivel

de conocimientos sobre las regiones que muchas veces sirvió como tema de conversación. Finalmente, la presencia de mi esposo y mi hija cuando realizaba las visitas a las casas me permitió estrechar relaciones de confianza, más aún cuando Gerardo hablaba tenek con ellos – lengua que aprendió en su trabajo de campo en la Huasteca-, lo cual generaba mucha sorpresa entre mis colaboradores.

El hecho de que mi investigación se ubicara en un contexto urbano también fue una variable importante para definir cierto tipo de relaciones sociales. Una de las dificultades que tuve para propiciar los encuentros fue la falta de tiempo o el exceso de ocupaciones, ya que la mayoría de los contactos son profesionistas que trabajan en oficinas y con tiempos de descanso limitados. En mi caso, no tenía que trasladarme a otro lugar, ni realizar estancias prolongadas en la comunidad para ir acostumbrando a la gente a mi presencia y lograr “entrar” a sus espacios y dinámicas. Esto último lo tenía que lograr pero en el marco de la desconfianza y la rapidez con la que se caracterizan los encuentros en las ciudades. Todos nuestros contactos tenían que ser acordados mediante una cita previa –normalmente los fines de semana- y tenían un tiempo limitado. Sólo con el tiempo logré pasar a un nivel de mayor confianza para pasar a visitarlos a sus casas o trabajos sin previo aviso o en el marco de festejos familiares. En estos casos, yo misma me olvidaba de mi papel de observadora y de las notas en el diario de campo.

Sin duda, esta experiencia de campo en la ciudad me llevó a un constante “ir y venir” entre mis preocupaciones personales y las del mundo al que pretendía acercarme. Muchas veces el cansancio del fin de semana, la demora en los encuentros debido al tráfico, el estrés de las actividades cotidianas, la preocupación por tener que llevar a mi hija a los encuentros, el remordimiento por sacrificar los fines de semana con mi familia para visitar a la gente, fueron sentimientos que me acompañaron durante mi trabajo. Por otro lado, nunca me llegué a sentir fuera o dentro del lugar de campo porque compartía con las personas cierta dinámica de vida; lo cual también hacía más difíciles los periodos de reflexión que se tiene cuando recapitulas lo observado desde afuera.

De esta manera me fui percatando de que todos los productos del trabajo de campo, - las notas, diarios, reportes, presentaciones, etc.- no capturan la riqueza ni la complejidad de nuestra experiencia de vida con la gente. Durante este proceso hay dos tipos de experiencias con las que como investigadores nos topamos: una son las vivencias de nuestros propios colaboradores que vamos registrando en nuestros diarios y la otra es la experiencia que nosotros mismos tenemos de estos contactos, es decir, la manera cómo vamos entendiendo

nuestro “objeto de estudio” desde nuestras reflexiones personales. Como diría Burner (1986) los antropólogos somos objetos y sujetos en el proceso de investigación, porque necesariamente nuestras conclusiones se construyen mediante el diálogo con otros. Incluso este autor llega a afirmar que “la experiencia de campo es un viaje personal hacia un autodescubrimiento”.

Además, como antropólogos nos situamos en diferentes niveles de interpretación de la realidad que observamos. Por un lado, en el trabajo de campo somos testigos de cómo la gente interpreta sus propias experiencias a través de diversas formas expresivas cuando jugamos el papel de observadores y escuchas. A partir de esto, vamos reavivando nuestra memoria personal, vamos haciendo uso de nuestro bagaje cultural y experiencias acumuladas para interpretar el mundo que nos rodea mediante un análisis introspectivo. Y finalmente, somos capaces de sistematizar toda esta información para presentar interpretaciones generales de la sociedad frente a un grupo de colegas. Para Ruth Behar (2009), el antropólogo se convierte entonces en un “traductor” de vidas ajenas, en un transmisor y creador de “representaciones” sobre los sujetos que se integran a nuestras investigaciones.

Así, estas historias de vida que presento en este trabajo no son de mi autoría completa, sino que están conformadas por personajes traducidos por mí, y para ser traductora tuve que pasar por procesos de acercamiento emocional, de empatía, de análisis autobiográfico, entre otros. Después vino otra etapa de sistematización y primer análisis que sólo me fue posible mediante un alejamiento emocional para no verme bloqueada por el remolino de sensaciones que implica el contacto con la gente. Ya casi al final de este proceso vino otra fase de recuperación de todas las vivencias compartidas en los que mi memoria del trabajo de campo y de mi vida personal se mezclaron.

La realización de investigación social a través de historias de vida requiere sin duda una orientación metodológica para tratar el juego de intersubjetividades que necesariamente se presenta. Resulta necesario saber manejar los olvidos, los detalles minuciosos, las tensiones, las alegrías, los sufrimientos, etc. El tipo de “información” que se obtiene proviene de una parte muy íntima de las personas, ya que es espejo de sus fortalezas y debilidades y es compartido con nosotros para fines académicos. Todavía recuerdo la angustia que experimenté por tener que escribir sobre alguien que me había compartido su vida para crear una tesis de posgrado. Creo que esta fue una de las etapas más difícil de este proceso de investigación ya que no lograba traducir todas las historias y emociones compartidas a un texto formal. Cuando

compartí esta sensación con una antropóloga experimentada me contestó “si tus informantes no quisieran que lo publicaras, no te lo contarían”. En estos momentos eso me ayudó a salir del enredo, aunque ahora pienso que no siempre estábamos muy seguros del “papel” que cada uno jugaba, yo muchas veces no me sentía como la entrevistadora o como la antropóloga, es probable que mis colaboradores tampoco.

Posteriormente vino todo un replanteamiento biográfico de mi parte. Mi propia memoria sobre la socialización familiar y escolar empezó a recomponerse como un recurso para el entendimiento de las historias que estaba escuchando. Fue en esa conversación que tuve con Román, un joven nahua que acababa de terminar su carrera industrial que empecé con esta articulación autobiográfica. Después de escucharlo por casi dos horas me dijo que él también quería saber de mi vida, finalmente él tenía el derecho de conocer más sobre esta mujer que se interesaba tanto en sus antecedentes familiares. En ese momento me tocó cerrar mi diario de campo (no sacaba la grabadora en los primeros encuentros) y empecé a contarle alguno de mis recuerdos. Fue tan inesperado este giro de entrevistadora a entrevistada que me impactó por varios días. Traté de entender la posición desde la que los “otros” cuentan su historia, y entonces comprendí que este ejercicio de activar la memoria a veces funciona como un intercambio que es más productivo cuando se realiza desde conversaciones y diálogos abiertos.

De esta manera fui tratando de entender porqué mis intereses se centraban cada vez más en las familias indígenas que residían en un contexto urbano y cómo sus experiencias de socialización tanto a nivel familiar como escolar transforman su identidad étnica. Mi trayectoria personal es parte de este proceso que deseo analizar, ya que pertenezco a una familia que se formó en un contexto urbano gracias a que los padres –provenientes de un medio rural y uno de ellos indígena- se profesionalizaron y decidieron proyectar un futuro diferente para sus hijas. Yo nací en la ciudad de Morelia Michoacán a finales de los años setentas del siglo pasado, en esta capital crecí y viví durante toda mi etapa de socialización primaria. Mis dos padres son médicos de profesión provenientes de regiones muy distintas. Mi padre es de la región de Tierra Caliente en Michoacán mientras que mi madre es de Huazalingo, una comunidad nahua de la Huasteca hidalguense. Durante esta experiencia de investigación, todos mis recuerdos de la familia extensa por parte materna afloraron más que nunca. Desde que tengo uso de razón, al menos dos veces al año toda la familia viajábamos a la ciudad de Pachuca a visitar a mis tíos y primos maternos, quienes por cierto se dedican al magisterio y terminaron por establecerse

en la capital hidalguense para trabajar. En Pachuca nos reuníamos con toda la familia para hacer un viaje en caravana a Huazalingo, donde hasta la fecha sólo vive mi abuela dentro de su casa tapizada de recuerdos en las paredes. Por más que mis tíos le insisten a mi abuela para que se vaya a vivir con ellos a Pachuca, ella no está dispuesta a moverse de este mundo.

La visita a Huazalingo, era toda una fiesta para los tíos y los primos, aún cuando hacíamos más de doce horas desde Morelia y recorríamos un camino con demasiadas curvas al subir la sierra para llegar hasta el punto más alto, donde se encuentra este pueblo. Huazalingo significa en náhuatl “en las llamas” y desde la época colonial se estableció como una república de indios. Actualmente funciona como cabecera municipal y su población hablante del náhuatl es casi del 70%. Para todos los primos, estar en Huazalingo era como llegar a otro mundo donde el tiempo y el espacio se convertían en algo más abierto y flexible. Recuerdo que era divertido ayudar a moler la masa, acarrear las cubetas de agua para bañarnos, perseguir a las gallinas que vivían en el patio trasero de la casa, cortar los limones del árbol de la vecina para hacerlos descender desde la empinada calle central, revolver cuanta hoja o flor nos encontrábamos para jugar a las “comiditas”, etc. Además, disfrutábamos comer todo el día tamales, bocoles, quesadillas con chile, enchiladas, café negro con pan y tantas hiervas revueltas con huevo o en un caldo que no siempre era agradable para mí.

Pero sobre todo recuerdo cuando todos mis tíos, además de mi madre, nos reuníamos en el espacio principal de la casa, junto al altar lleno de flores con la foto de los dos miembros de la familia que ya habían muerto (mi abuelo y mi tío menor), a escuchar todos los recuerdos y anécdotas que en forma de chiste contaban mis tíos para divertirnos a los más pequeños. Platicaban cuando cada uno salió de Huazalingo desde muy pequeños para irse a estudiar. Mi mamá por ser la mayor fue la primera en salir y la que se hizo cargo de cuidar a sus hermanos menores en las casas donde vivían, la mayoría eran casas de familiares. Después de los ocho años, todos se fueron a vivir a las ciudades más grandes de Hidalgo para concluir la primaria – porque en Huazalingo sólo había hasta tercer año- y ya nunca más regresaron a vivir a su pueblo. Todos se profesionalizaron, ocho de los diez hermanos lo hizo dentro de la docencia y viven actualmente en Pachuca, Morelia y el Distrito Federal. Muchas veces comentaron cómo disfrutaban regresar a Huazalingo durante su periodo vacacional, época en la que se incorporaban a la economía familiar ya sea cortando café, ayudando en el molino de maíz, vendiendo aguardiente, cuidando el ganado, etc.

Fue en estos viajes que escuché por primera vez a mi abuela comunicarse en náhuatl, y a mi madre entender una conversación en esta lengua y pronunciar algunas palabras. Escuchaba que todas las personas le decían a mi madre un nombre diferente al que usaba en su vida cotidiana en Morelia, un nombre que por cierto nos regañaba cada vez que lo usábamos en la ciudad. A sus hijas, mi madre nunca nos habló en náhuatl, incluso ahora dice que ya casi no lo recuerda.

Alguna vez le pregunté a mi mamá si mi abuela era nahua y ella me dijo que no, que quizá sus antepasados pero que ella ya no. ¿Pero si ella habla náhuatl?, le contesté, a lo que me respondió “Sí, pero ella lo aprendió para comunicarse con los indígenas para venderles café, aguardiente, telas, hilo y otras cosas que traía de la cabecera municipal”. Con esta respuesta vino a mi mente una ola de preguntas sobre la identidad étnica y mi contexto familiar. Todas estas preguntas me sumían en una ambigüedad identitaria de la que todavía no salgo por completo: ¿porqué mi familia tiene prácticas culturales que podrían ser definidas como indígenas pero no se asumen como tales? ¿Porqué marcan una diferencia de clase en el manejo de estos “rasgos culturales indígenas”, como el uso de la lengua? ¿Qué papel juega la autoadscripción en la identidad étnica? ¿Qué tanto mi familia ha negado su adscripción étnica debido a la carga peyorativa que significa ser indígena en este país? ¿Qué tanto influyó su salida de la comunidad para seguir estudiando en esta en esta ambigüedad identitaria? ¿Qué papel juega su situación de profesionistas en esta autopercepción? Lo que sí estoy segura es que cada vez que piso el pueblo de mi familia materna me siento parte de otro mundo.

Hurgando en la historia familiar, me di cuenta que mi familia en esta región pertenecía a una clase privilegiada. La casa de mis abuelos era muy grande con respecto a las demás, hasta la fecha tiene más de 10 recámaras y se ubica en la que por mucho tiempo fue la única calle pavimentada. En la plaza principal de Huazalingo existe una banca con el nombre de mi abuelo por sus contribuciones políticas y económicas para construir este espacio. También recuerdo que él era de los pocos que tenía una camioneta en la que daba “aventón” a todo aquel que se encontraba caminando rumbo a Huejutla. Entonces supe que era dueño de algunas extensiones de tierras donde sembraba café y tabaco (de lo cual hoy no queda casi nada) y cuidaba ganado, lo cual había obtenido por herencia. Ya en los libros me encontré que los González eran una especie de caciques y que muchos de mis familiares, entre ellos mi bisabuelo, habían sido asesinados durante varios movimientos sociales en la región.

Con todas estas historias y experiencias en mi mente, he tratado de entender la complejidad de las identidades étnicas en la región. Lo que tengo más claro es que aún cuando Huazalingo ya no es el lugar de residencia de la familia, existe una fuerte conexión afectiva con este lugar, el apego hacia este sitio es muy fuerte y sostiene en gran parte la identidad de mi familia –incluso la mía- como huastecos. Además, todas las experiencias y relatos compartidos a nivel familiar han permitido la transmisión de esta identidad a las nuevas generaciones. También he llegado a entender que la salida de mi madre y todos mis tíos de la comunidad para escolarizarse sin duda cambió el rumbo de sus vidas y de sus identidades sociales, un rumbo del que yo formo parte y en el cual crecí. Mis padres me criaron en un contexto principalmente urbano, dentro de una posición de clase media y estudiando en escuelas privadas y católicas. Ahora entiendo todos los deseos de movilidad social y económica de una mujer que se profesionalizó en la medicina proveniente del ambiente rural e indígena de la Huasteca.

Así, termino señalando que entre los indígenas que colaboraron en la investigación y yo hubieron distancias culturales que en ocasiones dificultaron la comunicación pero en otras la enriquecieron enormemente. Al principio no dejaba de cuestionarme mi posición utilitaria, no dejaba de pensar en que si no fuera por esta investigación es muy probable que una mujer mestiza de clase media y académica nunca hubiera entrado en contacto con esta población en la ciudad, para mis ojos estos indígenas seguirían siendo invisibles como lo es para la mayoría de los habitantes de la capital potosina. Pero conforme me fui acercando más a las familias me di cuenta que detrás de este proyecto estaba un interés por explicar mi propia experiencia de vida. Entonces en cada historia que empecé a escuchar fui creando conexiones a nivel personal, fui encontrando similitudes, fui identificándome con las tomas de postura, fui sintiendo más empatía, fui creando puentes para comunicarme con mis colaboradores. Llegar a este punto fue clave y escribir mi propia historia de vida fue de gran ayuda para estrechar nuestras relaciones, entonces deje atrás el remordimiento y el miedo y el trabajo de campo fluyó con más naturalidad, las visitas fueron más frecuentes, otros de plano marcaron su distancia y empecé a problematizar sobre esta experiencia de campo. En algún momento tanta empatía luego me causó problemas a la hora de analizar y escribir esta investigación, esta “distancia emocional” que me recomendaban mis tutoras fue tan difícil como el acercamiento porque ahora no me sentía con derecho de contar sus historias tan íntimas, de contar episodios dolorosos que eran pertinentes para los fines de esta investigación. Este trabajo de investigación antropológica me permitió ser consciente y problematizar esta situación de mi

vida a la vez que me llevó a entender cómo las implicaciones personales en las investigaciones sociales pueden constituir una herramienta de análisis para una investigación social más dialógica.

CAPÍTULO 3: LOS INDÍGENAS NAHUAS Y TENEK ENTRE LA HUASTECA Y LA CAPITAL DE SAN LUIS POTOSÍ

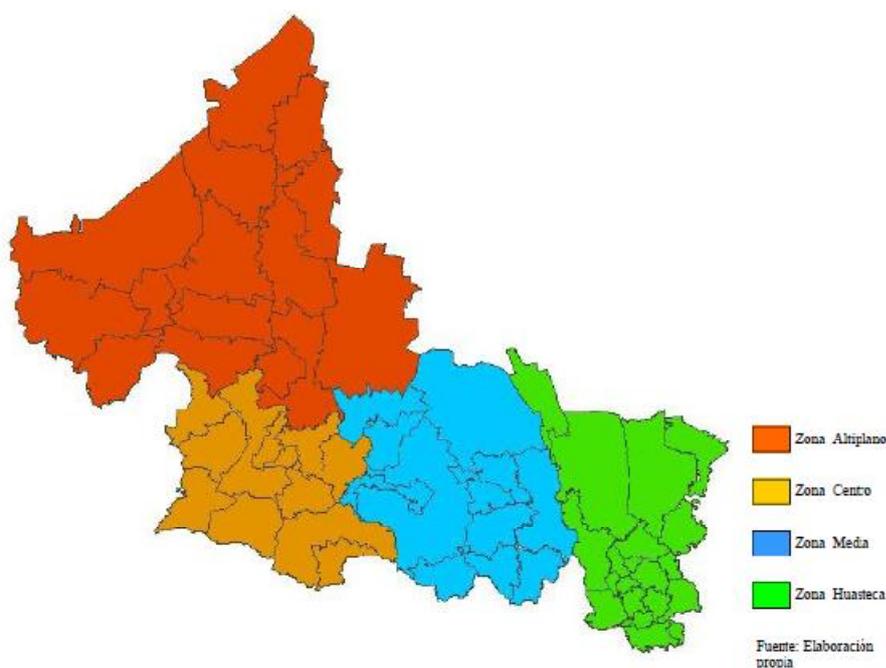
El objetivo de este capítulo es contextualizar la situación de las familias de profesionistas nahuas y tenek que colaboran en esta investigación. Para ello, se abordan dos espacios sociales en los que estos indígenas se socializaron y tuvieron sus experiencias de escolarización. Primero se analiza la presencia indígena en la capital potosina a través de una caracterización sociodemográfica de esta población gracias a la información obtenida en diferentes censos de población. Específicamente en el caso de los nahuas y tenek, se muestran las principales ocupaciones laborales y los tipos de residencia urbana que diferencia a estos grupos en San Luis con respecto a otras ciudades del país. La atención de estos indígenas urbanos por parte de las instituciones públicas también se aborda ya que es un indicador de la compleja relación que mantienen con las autoridades políticas y del tipo de representaciones sobre el ser indígena que opera en la capital potosina y dificultan en gran medida su visibilidad fuera de su contexto de origen.

En la segunda parte del capítulo se realiza un recorrido histórico y cultural por la región Huasteca, el lugar de origen de las primeras generaciones de profesionistas abordados en esta tesis. En este caso, me interesa resaltar cómo la Huasteca se ha construido como una región multiétnica donde las relaciones entre nahuas, tenek y mestizos es una cuestión cotidiana, lo que ha llevado a que estos grupos étnicos compartan ciertos referentes culturales pero también a construir imágenes estereotipadas entre ellos. Posteriormente se presentará la situación de la educación indígena en la Huasteca, con la intención de mostrar las opciones educativas presentes en las historias de vida incluidas en este trabajo. Finalmente se incluye una breve descripción de los lugares de origen de las familias colaboradoras para detectar los municipios con mayor migración indígena a las ciudades, en este caso corresponde a Tamazunchale, Tancanhuitz y Aquismón.

3.1. La presencia indígena en la capital potosina

El estado de San Luis Potosí está ubicado en la región noreste del país. Administrativamente se divide en cuatro zonas: la Centro, Media, Altiplano y Huasteca. Cada una de ellas se distingue por el ecosistema, las actividades económicas y la composición poblacional. La capital del estado se localiza en la zona centro del estado y se ubica en un valle que mantiene un clima semidesértico. Aquí se concentró la presencia española durante el virreinato por la riqueza de las minas existentes. Es la zona más poblada y la que concentra la industria, las actividades comerciales y de servicios. Gracias a las vías de acceso y comunicación, la capital tiene cercanía con los mercados nacionales e internacionales. La carretera 57 o panamericana que conecta comercialmente el sur y el norte del país atraviesa la ciudad por lo que la capital tiene una posición económica estratégica.

Mapa 1. San Luis Potosí y sus zonas geográficas



Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), en el 2000 más del 15% de la población total del estado era hablante de lengua indígena lo que hace que San Luis ocupe el noveno lugar dentro de los que tiene mayor población de este tipo en el país. Según el Padrón de Comunidades Indígenas elaborado

durante el 2008, existen 388 comunidades indígenas que comprenden 1369 localidades y están distribuidas en 24 municipios del estado, la gran mayoría dentro de la región Huasteca (Ávila, 2008). El mayor número de indígenas en la capital proviene de esta región del estado, es decir, forman parte de una movilidad interestatal que sin duda influye en la forma como se insertan residencial y laboralmente en la capital, como se precisará más adelante.

A partir del 2003, San Luis Potosí ha sido foco de atención en materia de derechos indígenas ya que aprobó una reforma estatal que concedió a las comunidades indígenas (más que a los individuos) la calidad de sujetos de derecho público tal como lo especifica la reforma federal del 2001. Lo sui generis de esta reforma estatal es que surgió a partir de una Consulta Estatal Indígena y desembocó en la creación de un Padrón de Comunidades Indígenas para su aplicabilidad. Este padrón es el único a nivel nacional que cuenta con datos precisos sobre el territorio comunitario, la estructura interna de organización, la jurisdicción, las prácticas jurídicas, la historia comunitaria y el calendario ritual agrícola de las 388 comunidades que se autorreconocieron como tales dentro del estado.

En el corazón de esta reforma se encuentra la concepción de las comunidades indígenas como territorializadas y corporadas dentro de un espacio rural regidas bajo una misma autoridad, que comparten prácticas sociales y culturales así como reglas de comportamiento específicas. Si bien es cierto que esta reforma reconoce la autonomía comunitaria que de facto ha existido históricamente entre la población asentada hace varios siglos en el estado, lo cual contribuye significativamente a que su estructura deje de ser invisibilizada e incomprensible por el Estado, también deja como reto pendiente el considerar otras formas de etnicidad que escapan a este paradigma territorializado. Específicamente me refiero a aquellos indígenas que ya no viven en estas comunidades rurales y que tienen diferentes niveles de participación dentro de ellas lo cual los hace no ser sujetos de éstos derechos al ya no vivir de manera congregada ni comunitaria.

Según datos del INEGI, en el 2005 la capital potosina concentra 3,439 hablantes de lengua indígena (HLI) pertenecientes a 15 grupos etnolingüísticos. La cara indígena de la ciudad sigue siendo poco reconocida a nivel local y estatal. Las investigaciones sobre el tema señalan que este proceso de migración indígena a las ciudades mexicanas comenzó aproximadamente en la década de los cuarenta cuando algunos espacios urbanos tuvieron un crecimiento industrial y de servicios potencial y se convirtieron en polos de atracción para la población rural del país. En este momento la ciudad de México y su zona conurbada

registraron a más de 18 mil hablantes de lenguas indígenas y desde entonces ha ido aumentando considerablemente hasta llegar a los tres millones en el 2003 (Romer, 2003).

Durante la década de 1970 y 1980 la población indígena en las ciudades tuvo otro despegue importante, en esta ocasión ya no atraídos tanto por las ofertas de empleo en las ciudades, los cuales para entonces ya estaban a la baja, sino por el detrimento de las condiciones del campo mexicano que los obligaba a buscar mejores condiciones de vida fuera de sus comunidades rurales. En ese entonces, ya no sólo se concentraron en la ciudad de México, sino en las otras ciudades de mayor crecimiento en el país, como Guadalajara y Monterrey. En este sentido, la urbanización de estas zonas está sumamente relacionada con la llegada de campesinos y de indígenas a las ciudades.

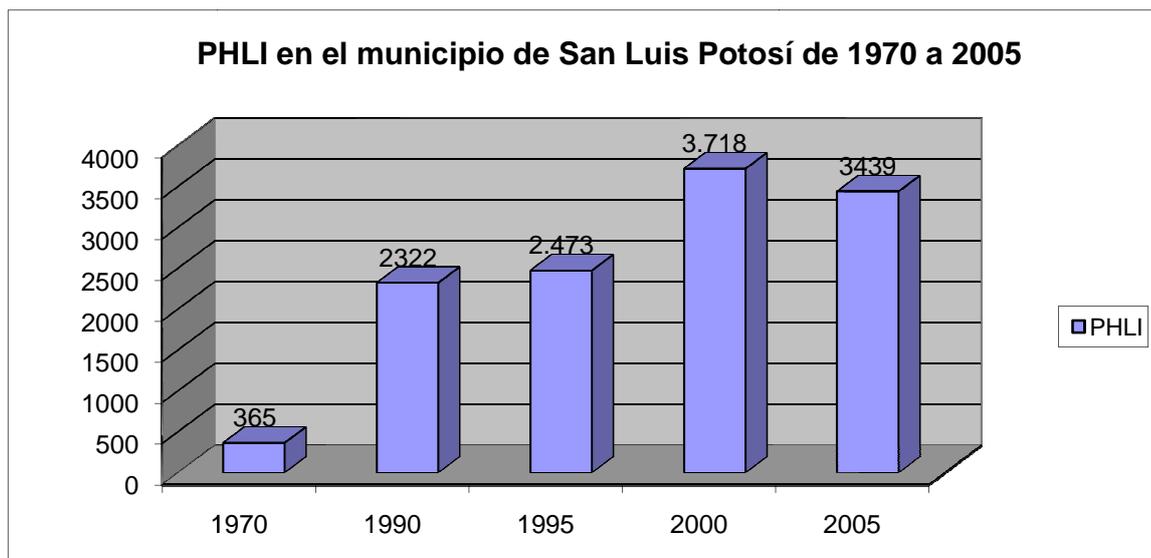
En estos años, con la intención del gobierno mexicano de fomentar un desarrollo regional más uniforme en el país, se apoyaron zonas de producción antes no consideradas las cuales comenzaron a ser los nuevos puntos de atracción de los flujos migratorios. La instalación de plantas maquiladoras en ciudades fronterizas y la ampliación de la industria y los servicios en las ciudades medias fueron los detonantes de este crecimiento demográfico en estas zonas, incluyendo una parte considerable de población indígena. Esta situación explica porqué para 1990 los grupos indígenas incluso se duplican tanto en las ciudades tradicionalmente receptoras e inician su expansión hacia las ciudades medias, como Zacatecas, Coahuila, San Luis Potosí, Puebla, Ciudad Juárez, Tijuana, entre otras (Durin y Moreno, 2008).

A partir de 1990 la región norte del país se ha convertido en la principal zona receptora de indígenas, específicamente el Estado de Nuevo León y su capital Monterrey, registran el mayor crecimiento anual de población hablante de lengua indígena en los últimos años. Esta población hablante de lengua indígena (en adelante PHLI) que reside en Monterrey proviene en su mayoría de la región Huasteca de los estados de San Luis Potosí e Hidalgo, pertenecen a los grupos nahua y tenek y se distinguen por su fuerte componente femenino dedicado al servicio doméstico (ibid).

San Luis Potosí y su capital, ubicadas en la región noreste del país se ha sumado a este proceso de incremento de PHLI en los últimos años. En 1970 el INEGI contabilizó en el municipio de San Luis 365 HLI que representaba el 0.16% de la población total (véase tabla 1). Dos décadas después los hablantes de lengua aumentaron más de seis veces su proporción hasta alcanzar la cifra de 2,322 en 1990 mientras que la población total apenas logró duplicarse

en el mismo periodo de tiempo. En el 2000 el crecimiento de esta población ya no fue tan acelerado (3,718) mientras que para el 2005 encontramos una pequeña baja de los HLI, quedando en 3,439 la cifra más reciente que maneja el INEGI en su II Conteo Nacional de Población y Vivienda.

Gráfica 1. PHLI en el municipio de San Luis Potosí de 1970 a 2005



Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI 1970-2005.

Tabla 1. Porcentaje de la PHLI con respecto a la población total en el municipio de San Luis Potosí 1970-2005

AÑOS	1970	1990	1995	2000	2005
PHLI	365	2,322	2,473	3,718	3,439
POB. TOTAL	224,726	458,987	548,370	589,139	730,950
% PHLI/TOTAL	0.16%	0.50%	0.45%	0.63%	0.47%

Fuente: Elaboración propia con datos del INEGI 1970-2005.

En cuanto a los grupos lingüísticos que habitan la capital del Estado desde el 2005 (INEGI, 2005), existen más de 31 variantes entre las cuales destacan los hablantes de náhuatl (1,307) y de tenek o huasteco (577) seguidos de los otomíes (122) y del mazahua (69); sin embargo, el número de los que no especificaron el tipo de lengua es tan grande como los que hablan náhuatl, 1,037 (véase tabla 2). Debido a que el náhuatl es la lengua más hablada en el país y es compartida por diferentes grupos étnicos resulta difícil precisar el lugar de origen de estos indígenas. Sin embargo, el trabajo de campo me llevó a toparme con que la gran mayoría de ellos procedían de la región Huasteca dentro del mismo Estado potosino y algunos de Veracruz e Hidalgo. Con esto podemos considerar que en el caso de San Luis existe una migración interna de indígenas a la ciudad ya que los nahuas y huastecos –junto con los pames– forman parte de los grupos lingüísticos originarios del mismo estado.

Es importante señalar que tanto los nahuas como los tenek de la región Huasteca han mantenido flujos migratorios más intensos hacia la capital regia que hacia la propia capital del Estado. Algunas respuestas apuntan que el poco contacto entre los pobladores de la Huasteca y los de la ciudad de San Luis tiene antecedentes históricos importantes que de entrada se explican por las condiciones geográficas accidentadas que se interponen entre esta región y la capital del estado, además de la falta de una articulación económica entre una región que se caracterizó por el desarrollo agrícola y ganadero frente a otra que se orientó hacia la minería y el comercio (Lomnitz, 1995). También hay que considerar que Monterrey es la tercera ciudad más importante en términos económicos en el país por lo que su oferta laboral es mucho mayor que en las ciudades medias como San Luis, lo cual la está posicionando como el principal centro de migración indígena en el norte del país. Sin embargo, en las dos últimas décadas San Luis ha estado atrayendo a un número mayor de indígenas con un perfil ocupacional mucho más diverso que en la capital regiomontana, como se explicará más adelante.

Tabla 2. PHLI por lengua y sexo en el municipio de San Luis Potosí en 2005

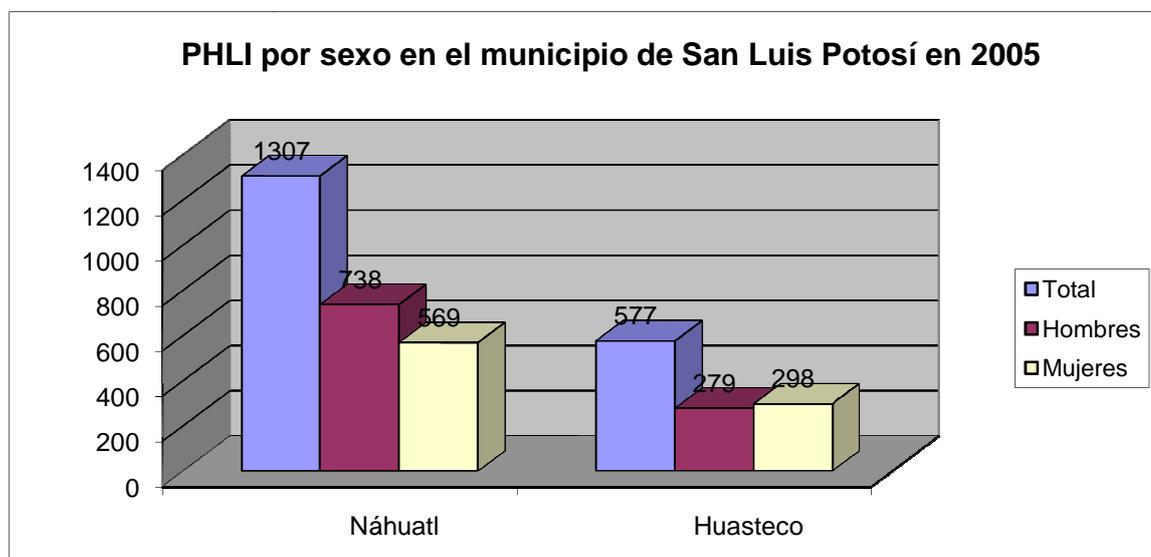
Lengua indígena	Total	Hombres	Mujeres
Náhuatl	1307	738	569
No especificado	1033	566	467
Huasteco	577	279	298
Otomí	122	60	62

Mazahua	69	35	34
zapoteco	65	36	29
Pame	33	13	20
Otras indíg. lenguas	233	128	104

Fuente: Elaboración propia con datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda, INEGI 2005

En el caso de nahuas y tenek o huastecos la diferencia entre el número de hombres y mujeres que habitan la ciudad potosina no es tan dispar; sin embargo, sí es de considerarse que los huastecos son el único grupo etnolingüístico que presenta una leve mayoría de mujeres, lo cual puede ser un indicativo del incipiente proceso de feminización de la migración indígena tenek que se ocupa en el servicio doméstico, como sucede en otras ciudades del norte como Monterrey (Durin y Moreno, 2008; Chavarría, 2008)

Gráfica 2. PHLI por sexo en el municipio de San Luis Potosí en 2005



Fuente: Elaboración propia con datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda, INEGI 2005

Aunque la información censal del INEGI es la más disponible para contabilizar la presencia indígena en las ciudades, es necesario mencionar que las cifras que maneja son relativas ya que aunque marca algunas tendencias también encierra limitantes ya que se basa únicamente en la variable lingüística para definir a la población indígena (Molina, 2006; Durin, 2008). Como ya

es ampliamente sabido, la pertenencia a un grupo indígena no puede basarse en el uso de una característica cultural como lo es la lengua, ya que de esta manera se dejan de lado elementos fundamentales para la construcción de la identidad étnica, como la autoadscripción. Especialmente en el caso de los indígenas que migran a la ciudad, el desplazamiento de la lengua materna llega a ser una constante debido a las relaciones de discriminación que enfrentan en su interacción con la sociedad mayoritariamente mestiza; sin embargo, la identidad étnica no desaparece sino que se reactiva mediante otros elementos (Martínez, 2007; Flores, 2006; Rojas, 2007; Castillo 2007)

Teniendo en cuenta estas limitaciones en los censos, el Consejo Nacional de Población (CONAPO) y el Instituto Nacional Indigenista (INI, ahora CDI) construyeron en el 2001 un nuevo indicador para contabilizar a esta población: el de “hogares indígenas”, el cual ya no sumaba a cada individuo sino que realizaba una estimación de individuos que vivían en un mismo hogar donde al menos uno de los jefes de familia o cónyuge hablaba una lengua o se autoadscribía como indígena según los datos del censo del 2000. Con el criterio de “hogares indígenas” se partió de la idea de que todos los miembros de un hogar comparten normas, valores y costumbres que los identifica como indígenas aún cuando algunos ya no manejen sus lenguas originarias.

Tabla 3. Población en hogares indígenas según lugar de nacimiento y lugar de residencia desde 1995 en el municipio de San Luis Potosí en 2000

Municipio	Población en hogares indígenas	Nacieron en la entidad	Porcentaje	Residen en la entidad desde 1995	Porcentaje
San Luis Potosí	9,229	7,470	80.9%	7,509	92.4%

Fuente: Elaboración propia con datos del INI-CONAPO, 2002

De esta forma, según los datos del INI y la CONAPO (véase tabla 3) la población indígena en el municipio de San Luis en el 2000 era de 9,229, una cifra casi tres veces mayor que la que resultó contabilizando en el mismo año a los hablantes de lengua únicamente (3,718 según el censo del INEGI en el 2000). Además, esta estimación consideró el factor migratorio

como importante, de ahí que podamos observar que el 80.9% de la población que para ese año vivía en la capital había nacido dentro de la misma entidad, lo cual evidencia que gran parte de los indígenas urbanos son oriundos del Estado. Incluso con la información sobre el número que reside en la entidad desde 1995 podemos llegar a suponer que muchos de ellos llegaron a la capital por lo menos cinco años antes y que ahora han formado sus familias en un contexto urbano. Con la información recabada en el campo, pudimos constatar que en la década de 1990 fue cuando llegó la mayoría de las familias contactadas. De los cuatro casos de familias abordados en la tesis, tres llegaron en este tiempo y sólo una lo hizo dos décadas antes.

En el 2005 el INEGI retomó este criterio de “hogares indígenas” y arrojó para el caso de la capital potosina la cifra de 8,038 pobladores indígenas (véase tabla 4), la cual también representa más del doble de los hablantes de lengua para ese mismo año (3,439) aunque un poco menor que lo estimado por el INI-CONAPO cinco años antes.

Sin duda, el criterio de “hogares indígenas” resulta más amplio; sin embargo, para el caso de las ciudades, todavía deja fuera a un gran número de indígenas que viven de manera aislada dentro de hogares mestizos, como es el caso de las empleadas domésticas que residen en las casas de sus patrones (Durin y Moreno, 2008) o bien el caso de jóvenes que viven en casas de estudiantes o de asistencia social.

3.1.1. Ocupaciones laborales de los tenek y nahuas en la capital potosina

Las investigaciones sobre la migración indígena urbana señalan que un número importante de aquellos que llegaron durante la década de 1970 se insertaron en el sector secundario de las ciudades, principalmente en la producción industrial como obreros. Sin embargo, conforme fueron pasando las décadas y la crisis económica de los noventa afectó tanto al campo como a la ciudad, los migrantes quedaron más afectados por la pobreza y marginalidad urbana (Romer, 2002). Muchos se integraron al sector manufacturero o de servicios (albañiles), otros quedaron en el subempleo (vendedores ambulantes, lava coches, jardineros, empleo doméstico), pero también estuvieron aquellos que lograron integrarse en la burocracia y el sector de profesionistas en la ciudad. En las metrópolis consideradas como centros tradicionales de la migración –como la ciudad de México, Guadalajara o Monterrey- el número de los que se han insertado al sector de los servicios es mucho mayor que los profesionistas o los burócratas; sin

embargo, en el caso de una ciudad media como San Luis, el porcentaje de éstos últimos alcanza los mismos niveles que los trabajadores de las fábricas, los servicios y el empleo informal.

Estas diferencias en cuanto a las ocupaciones no operan en el caso de todos los grupos étnicos que se asientan en los espacios urbanos. En el caso de la ciudad potosina, esta característica se observa para los nahuas y tenek. Si bien es cierto que ambos grupos étnicos prefieren la ciudad de Monterrey como principal destino migratorio, en las dos últimas décadas San Luis se ha convertido en una opción viable para trabajar en el sector de los servicios y el subempleo, pero especialmente para estudiar una profesión universitaria o para insertarse en el sector profesional. Dentro del trabajo de campo encontré un alto número de jóvenes que viven en la capital para escolarizarse o bien otros indígenas ya escolarizados llegan para trabajar en empleos con mayor estabilidad económica como en la burocracia indigenista dentro de la SEP, o bien en dependencias de gobierno y en menor medida en las universidades públicas.

En las últimas dos décadas la capital potosina ha crecido aceleradamente debido a la inmigración así como al desarrollo industrial que ha experimentado. En 1970 la capital potosina y Soledad de Graciano Sánchez (zona conurbada), concentraban el 34.44% de la población total del estado, mientras que para el 2000 este porcentaje se había incrementado a 45.08% (Santos, 2002). Es en esta parte del estado donde se concentran las actividades políticas, industriales, comerciales, culturales, de servicios y educativas. El desarrollo industrial se debe al impulso que el gobierno federal ha dado para lograr un desarrollo económico uniforme en el país; sin embargo, en los últimos años ha sido el sector terciario –que comprende al comercio y los servicios- el que ha mantenido un crecimiento más sostenido en la capital (INEGI, 2005-2009) y es justo a este rubro al que los indígenas se han insertado laboralmente con mayor fuerza.

Siguiendo los datos del INEGI en el 2005, el 60% de la PHLI asentada en la ciudad mayor de 5 años desarrolla una ocupación laboral. Según el tipo de trabajo que realizan, la distribución porcentual resulta muy equitativa entre los que se dedican al empleo doméstico (13.89%), los comerciantes o empleados del comercio (13.11%), los vigilantes o trabajadores de la fuerza armada (12.65%) y los artesanos o trabajadores de las fábricas (12.37%). A simple vista en las estadísticas del INEGI, los profesionistas ocuparían el 4.74% de la PHLI, no obstante el INEGI registra otros dos ramos de las ocupaciones que requieren una escolarización universitaria, como los trabajadores de la educación (6.12%) y los funcionarios o directivos del sector público o privado (2.53%), los cuales sumados resultan 191 profesionistas,

es decir, que ocupan el 13.39%, un porcentaje que se ubicaría como la segunda ocupación más relevante para la PHLI en el municipio potosino. Esta importancia del sector profesional ha sido una característica de los Estados con población indígena nativa, ya que la gran mayoría se incorpora al terreno de la docencia para fungir como intermediarios de las políticas educativas en sus regiones de origen.

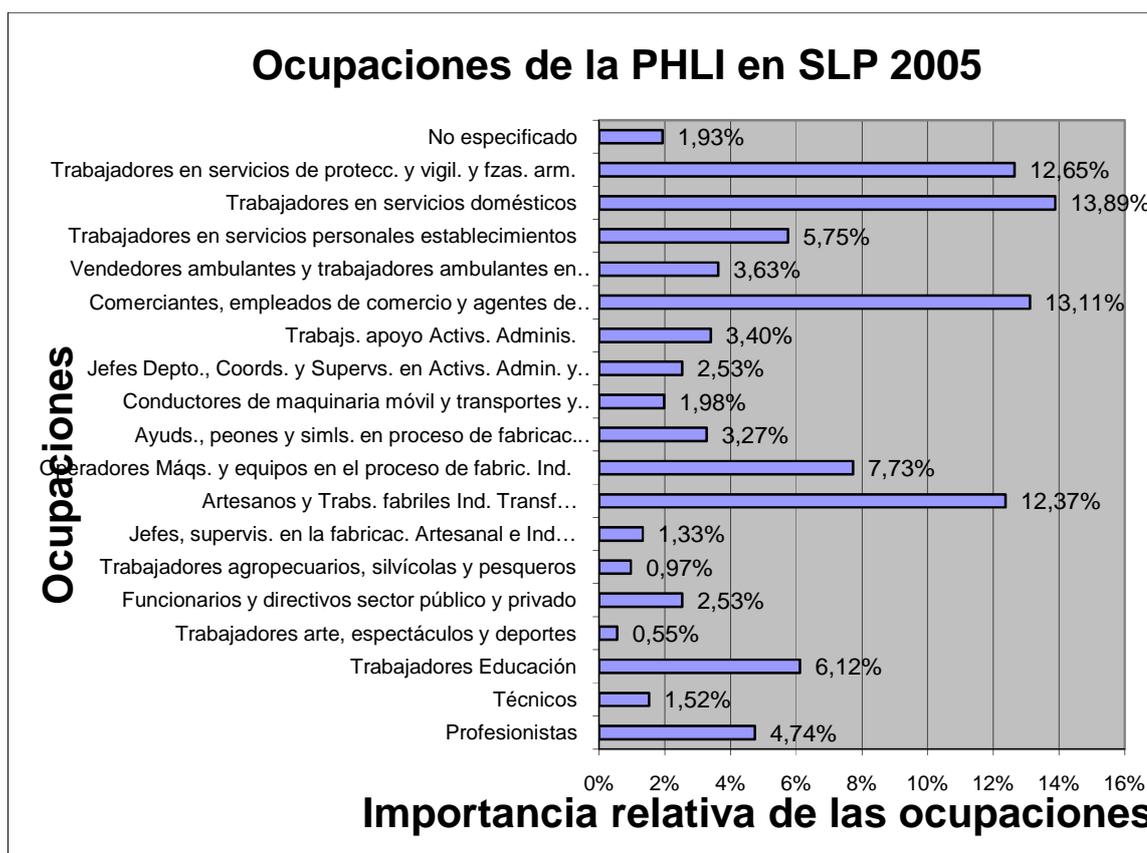
Tabla 4. Ocupaciones de la PHLI en el municipio de San Luis Potosí en 2005

Ocupaciones	Cantidad	Porcentaje
Profesionistas	103	4.74%
Técnicos	33	1.52%
Trabajadores Educación	133	6.12%
Trabajadores arte, espectáculos y deportes	12	0.55%
Funcionarios y directivos sector público y privado	55	2.53%
Trabajadores agropecuarios, silvícolas y pesqueros	21	0.97%
Jefes, supervis. en la fabricac. Artesanal e Ind...	29	1.33%
Artisanos y Trabs. fabriles Ind. Transf...	269	12.37%
Operadores Máqs. y equipos en el proceso de fabric. Ind.	168	7.73%
Ayuds., peones y simls. en proceso de fabricac. artesanal e Ind...	71	3.27%
Conductores de maquinaria móvil y transportes y ayudtes.	43	1.98%
Jefes Depto., Coords. y Supervs. en Activs. Admin. y de Servs.	55	2.53%
Trabajs. apoyo Activs. Adminis.	74	3.40%
Comerciantes, empleados de comercio y agentes de ventas	285	13.11%
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	79	3.63%
Trabajadores en servicios personales establecimientos	125	5.75%
Trabajadores en servicios domésticos	302	13.89%

Trabajadores en servicios de protecc. y vigil. y fzas. arm.	275	12.65%
No especificado	42	1.93%
Población ocupada que habla alguna lengua indígena	2174	100.00%

Fuente: Elaboración propia con datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda, INEGI 2005

Gráfica 3. Ocupaciones de la PHLI en San Luis Potosí en el 2005



Fuente: Elaboración propia con datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda, INEGI 2005

Si observamos las ocupaciones según el grupo etnolingüístico de pertenencia tanto los nahuas como los tenek representan la fuerza laboral indígena más importante de la capital (véase tabla 6), ya que ocupan más del 60% de todos los trabajos realizados por la PHLI, a excepción de la venta ambulante, donde otros grupos como los otomíes se han posicionado históricamente en las ciudades (Martínez, 2007; Rojas, 2006). Así pues, una característica a resaltar en San Luis es la diversificación de trabajos urbanos que ésta población realiza, aunque también podemos identificar ciertos nichos laborales entre ambos grupos. En este sentido, el

servicio doméstico es el espacio donde las mujeres nahuas y tenek se integran laboralmente en un 55% y 36% respectivamente (ver Tabla 6), mientras que el porcentaje más amplio de varones ocupados -principalmente nahuas- se ubica en el servicio de vigilancia y fuerzas armadas (en el ejército o en el servicio privado como veladores). En ambos empleos, las redes de parentesco y paisanazgo resultan fundamentales para la inserción laboral en la ciudad y por el otro lado, también reflejan una notable división sexual del trabajo entre estos indígenas (Durin y Moreno, 2008; Chavarría, 2008).

En el caso de los operadores de máquinas en la industria, lo que podríamos calificar como obreros, también encontramos un número importante de estos indígenas, especialmente en el caso de los hablantes de náhuatl. Hasta este momento, sabemos que tanto los nahuas como los tenek ocupan en su mayoría trabajos poco calificados, con bajas remuneraciones e incluso dentro del subempleo, lo cual muestra la relación estrecha que existe entre la marginación urbana y la pertenencia a un grupo indígena en San Luis.

Tabla 5. Ocupaciones de la PHL náhuatl y tenek en el municipio de San Luis Potosí en 2005

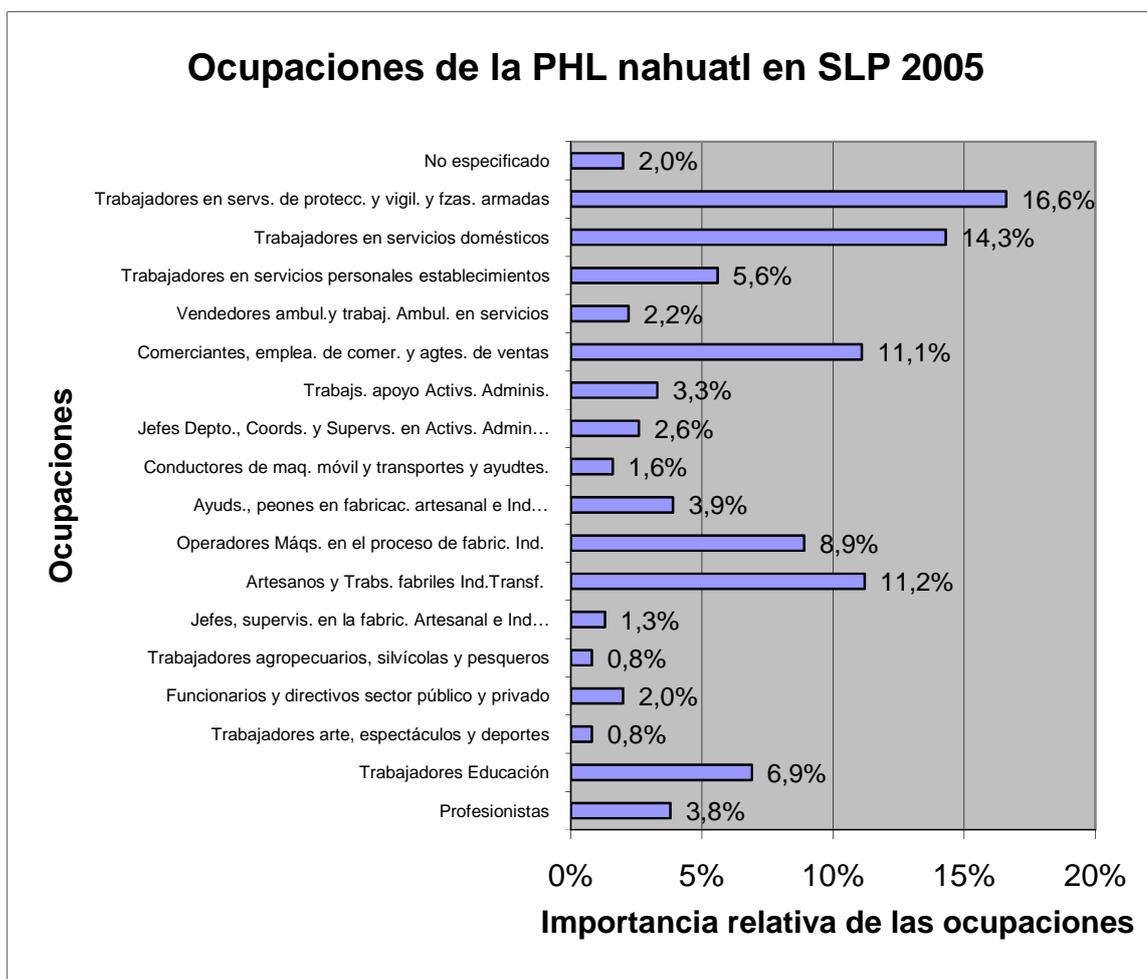
Ocupaciones	PHLI TOTAL	Phnahuatl	Porcentaje	Phtenek	Porcentaje
Profesionistas	103	44	42%	32	31%
Técnicos	33	15	45%	8	24%
Trabajadores Educación	133	81	60%	31	23%
Trabajadores arte, espectáculos y deportes	12	9	75%	1	8%
Funcionarios y directivos sector público y privado	55	23	41%	12	21%
Trabajadores agropecuarios, silvícolas y pesqueros	21	9	42%	6	28%
Jefes, supervis. en la fabricac. Artesanal e Ind...	29	15	51%	7	24%
Artisanos y Trabs. fabriles Ind. Transf...	269	131	48%	83	30%
Operadores Máqs. y equipos en el proceso de fabric. Ind.	168	104	61%	56	33%
Ayuds., peones y simls. en proceso de fabricac. artesanal e Ind...	71	46	64%	14	19%
Conductores de maquinaria móvil y transportes y ayudtes.	43	19	44%	13	30%
Jefes Depto., Coords. y Supervs. en Activs. Admin. y de Servs.	55	30	54%	15	27%
Trabajs. apoyo Activs. Adminis.	74	38	51%	24	32%
Comerciantes, empleados de comercio y agentes de	285	130	45%	54	18%

ventas					
Vendedores ambulantes y trabajadores ambulantes en servicios	79	26	32%	14	17%
Trabajadores en servicios personales establecimientos	125	65	52%	44	35%
Trabajadores en servicios domésticos	302	167	55%	109	36%
Trabajadores en servicios de protecc. y vigil. y fzas. arm.	275	194	70%	59	21%
No especificado	42	23	54%	11	26%
Población total ocupada	2174	742	34%	593	27%

Fuente: Elaboración propia con datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda, INEGI 2005

Sin embargo, si centramos nuestra mirada al caso de los profesionistas², vamos a ver que 12.7% de todos los trabajadores hablantes de náhuatl están concentrados en este espacio laboral mientras que el 18.7% de los hablantes de tenek también lo están. En términos porcentuales pensaríamos que la mayoría de los profesionistas son de origen tenek, sin embargo, en términos numéricos las cifras favorecen a los nahuas. Entre toda la PHLI que es profesionista, los primeros representan la mitad mientras que los tenek sólo el 25%.

Gráfica 4. Ocupaciones de la PHL náhuatl en San Luis Potosí en el 2005



Fuente: Elaboración propia con datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda, INEGI 2005

² Cuando hablamos de profesionistas englobamos a los que trabajan como abogados, médicos, contadores, etc, además de los trabajadores de la educación y los funcionarios y directivos del sector público y privado según las categorías manejadas por el INEGI.

Entre los profesionistas encontramos abogados, médicos y contadores de ambos grupos, pero sin duda es el campo de la docencia en el que se destacan. La PHL náhuatl tiene una preeminencia en este espacio laboral, lo cual se entiende si consideramos que históricamente este grupo lingüístico fue el primero en insertarse al proceso de intermediación con el Estado por ser el mayor en términos numéricos y porque hacia él estuvieron dirigidas las primeras políticas de capacitación como promotores culturales bilingües en la década de los setentas (Bertely, 1998c). En el trabajo de campo en la ciudad, localicé a algunos de estos maestros como directivos dentro del Departamento de Educación Bilingüe de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE), otros como maestros bilingües ya jubilados radicados en la capital, y otros tantos como maestros del sistema regular que llegaron a la ciudad gracias a sus traslados laborales o bien que se formaron con el respaldo del Movimiento Antorchista³. Entre los funcionarios y directivos del sector público y privado también toman ventaja los nahuas frente al resto de los indígenas, algunos se encuentran en secretarías de desarrollo agrícola, otros dirigiendo programas de producción en la Huasteca y el único diputado indígena dentro del gobierno estatal es de origen nahua.

³ El Movimiento Antorchista es una organización política fundada en 1974 que pretendió aglutinar a los sectores más marginados y pobres del país para luchar por la eliminación de las diferencias sociales. Se han distinguido por el manejo de una ideología basada en los principios socialistas de Marx. Diversos sectores sociales se sumaron al movimiento por lo que ahora existen Antorcha Campesina, Antorcha Popular, Antorcha Estudiantil y Antorcha Obrera. Esta organización tiene una dirigencia nacional que se elige cada dos años. Obtienen recursos económicos de las cuotas de sus miembros, la colecta pública y de negocios que mantienen en el ramo de los alimentos y los abarrotes. Desde 1988 el movimiento se adhirió a las filas del Partido Revolucionario Institucional (PRI) con el que mantienen una relación clientelar importante. Los antorchistas funcionan como un grupo social de presión del PRI y a cambio los dirigentes reciben puestos de elección popular y el resto de los miembros atienden sus diversas demandas como la regularización de terrenos o la dotación de servicios básicos como la luz, agua, vivienda o educación. Actualmente tienen más de 500 mil asociados y los estados con mayor presencia son Puebla, Michoacán, Veracruz, San Luis Potosí, Estado de México, DF, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo y Sinaloa.

Gráfica 5. Ocupaciones de la PHL tenek en San Luis Potosí en el 2005



Fuente: Elaboración propia con datos del II Censo Nacional de Población y Vivienda, INEGI 2005

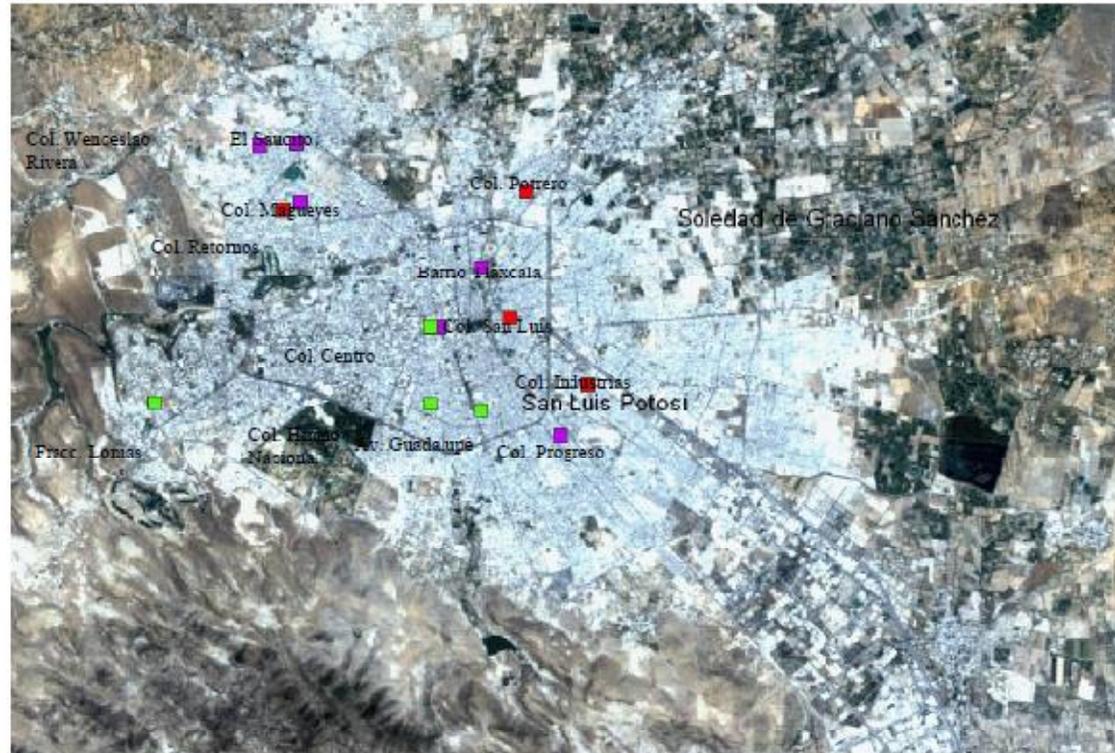
Sin duda, el ámbito de la docencia y de la burocracia son los nichos laborales de los profesionistas nahuas y tenek. Es importante resaltar, que a diferencia de lo que sucede con otros grupos étnicos como los purépechas o mixtecos, estos maestros que radican en la capital no manifiestan su etnicidad en términos políticos ni organizativos. Aquellos que han formado una especie de “intelectualidad indígena” radican en la Huasteca y se encuentran negociando con el Estado su presencia y participación en ciertos ámbitos de la política, la promoción de espacios para reivindicar su cultura y discursivamente mantienen una visión histórica crítica sobre su relación con el Estado mexicano.

3.1.2. Espacios de residencia indígena en la capital

Los profesionistas hablantes del náhuatl y el tenek en la capital mantienen activas sus redes con sus pares étnicos dentro de los espacios laborales pero muy poco en espacios más íntimos o políticos, como se explicará a lo largo de los capítulos. Incluso mantienen sus formas de residencia dispersa o aislada en la capital. Los trabajos recientes de Durin (2003, 2006) han señalado la relación que existe entre las ocupaciones laborales, la densidad de las redes sociales y los tipos de residencia de los diferentes grupos étnicos que se insertan en la ciudad. En este sentido, la autora ha distinguido tres patrones de inserción: 1) las familias que viven congregadas y trabajan como comerciantes y ambulantes, tienen bajos niveles de escolaridad y son más visibles ante las instituciones de gobierno y la población en general; 2) los individuos que residen aislados, mujeres solteras en su mayoría, que trabajan en el servicio doméstico y viven en casas de sus patrones. También podemos incluir el caso de los jóvenes que se trasladan para estudiar y rentan cuartos o viven en casas de asistencia. Esta población no es sujeto de apoyo por parte del Estado debido a que pasa inadvertida en la ciudad; 3) las familias que viven dispersas, las cuales están conformadas por individuos con residencia aislada que una vez que forman sus familias crean sus hogares a lo largo del espacio urbano. Las ocupaciones laborales y los niveles de escolaridad entre éstos son muy diversas. En los tres tipos la intensidad de las redes sociales que construyen es fundamental para insertarse en la ciudad.

En el caso de San Luis, debido a que uno de los objetivos de esta investigación fue trabajar con familias completas de profesionistas, todos los casos que presentamos viven de forma dispersa en la ciudad, en la colonia Potrero, San Luis, Retornos e Industrias. A diferencia de otras ocupaciones, es una regularidad que los indígenas profesionistas no residan de manera congregada como sí lo hacen los vendedores ambulantes y los artesanos, por mencionar algunas ocupaciones. En la colonia Potrereros, donde reside el primer caso de una pequeña familia ocupada en el empleo doméstico y la profesión musical, estamos hablando de una zona semiurbana con calles sin pavimentar en el municipio conurbado de Soledad de Graciano Sánchez. En la colonia San Luis vive la familia mixta de profesionistas, es una de las más antiguas y con los índices de marginación más altos de la zona centro de la ciudad. En la colonia Retornos reside nuestro tercer caso, la cual también es una de las colonias periféricas de la ciudad. Finalmente en la colonia Industrias, como su nombre lo indica, se ubica a espaldas de la zona industrial que ha ido despegando en los últimos años por lo que se compone de fraccionamientos con bajos niveles de marginalidad en la ciudad.

Mapa 2. Residencia indígena en la capital potosina en 2010



Fuente:
Investigación de Campo: Mónica Chávez González
Elaboración y diseño cartográfico: Gerardo Hernández
Fondo de carta: Imagen Landsat TM, 2009/03/07
Tomada de EROS DATA CENTER, consulta 3/05/2010

- | | | | | | |
|---|--------------------|---|---|---|-----------------------|
|  | Residencia aislada |  | Residencia dispersa y Hogares de familias colaboradoras |  | Residencia congregada |
|---|--------------------|---|---|---|-----------------------|

Como muchas otras ciudades del país, en la capital potosina existen indígenas triquis que venden artesanías en el centro y también otomíes que se dedican a la venta ambulante en la misma zona, ambos grupos residen en casas en la zona centro de una manera congregada. En algunas escuelas del centro cercanas a la plaza de San Francisco (donde estos indígenas venden sus productos) encontré alumnos triquis y otomíes, hijos de estos vendedores. De esta forma también se encuentran los mixtecos quienes se organizaron para negociar con el gobierno del Estado la dotación de casas en la colonia El Saucito.

Otras colonias con población indígena congregada en la ciudad son aquellas que fueron fundadas por el Movimiento Antorchista. Estas zonas se caracterizan por su fuerte componente multiétnico, ya que fueron creadas por mestizos, otomíes, nahuas y algunos tenek, quienes ocuparon de manera irregular terrenos para asentarse bajo el cobijo de esta organización política. Una de las colonias más consolidadas es la Progreso, donde los indígenas y mestizos antorchistas se organizaron para la regularización de los terrenos, para solicitar servicios y hasta crearon sus propias escuelas de nivel básico que actualmente son reconocidas por el Sistema Educativo Estatal Regular (SEER). Los indígenas de esta colonia tienen al menos dos generaciones de haberse establecido en la ciudad, y sus hijos asisten a las escuelas fundadas por ellos mismos. Los fundadores tienen bajos niveles de profesionalización y por lo regular son obreros, policías o fuerzas armadas del ejército nacional. En esta misma situación pero en condiciones de mayor marginalidad se encuentran las colonias antorchistas de Los Magueyes y la Wenceslao, ubicadas a un costado del periférico exterior en una zona semiurbana. Por lo regular, estos indígenas congregados son visibles para el gobierno aunque con cierta desconfianza por el capital político que representan.

Otro tipo de población congregada por esta mismo movimiento político son los jóvenes de zonas rurales y bajos recursos económicos, de los cuales un número importante son nahuas y en menor medida tenek de la Huasteca, que habitan la casa de estudiantes José Martí en un barrio antiguo de la zona centro, en el barrio de Tlaxcala. En esta casa de estudiantes estos indígenas resuelven sus necesidades de alimentación y vivienda en la capital y además reciben apoyos para estudiar en escuelas fundadas por los mismos Antorchistas.

Por otra parte se encuentran aquellos jóvenes solteros que viven de manera aislada por cuestiones laborales o de estudio. Como sucede en Monterrey o Guadalajara, gran parte de las mujeres hablantes de náhuatl o tenek que se emplean en el servicio doméstico trabajan “puertas adentro” en las colonias más ricas de la ciudad, como Lomas, Himno Nacional o

ciertas casas de la zona Centro. Otro grupo de aislados lo conforman los estudiantes que viven en casas de asistencia social públicas (Casa Baroca sobre la Av. Guadalupe; o Ejército de Salvación), privadas (Colonia Juvenil en la colonia Abastos) o religiosas (Casa Don Bosco sobre la carretera 57). En el caso de las empleadas domésticas y de los estudiantes, esta forma de residencia aislada resulta temporal, ya que está estrechamente relacionada con el ciclo de vida entre las mujeres, o bien con el ciclo escolar entre los estudiantes. En cuanto concluyen estos periodos de su vida, se establecen en otros espacios o bien forman hogares dispersos por la ciudad de San Luis.

En el caso de los jóvenes que llegan a las casas de estudiantes, internados o albergues de asistencia social queda patente que en la capital potosina existen actores, no necesariamente gubernamentales, que ofrecen distintos tipos de apoyo a los indígenas que llegan a estudiar a esta ciudad, como lo son las organizaciones políticas, las iglesias o los internados sostenidos por empresarios.

3.1.3. La atención de las instituciones públicas y educativas hacia los indígenas en la capital potosina

Los indígenas de la capital potosina se distinguen por su invisibilidad ante las instituciones públicas, los académicos y la población en general. Históricamente ha sido la población en áreas rurales la que se ha sido objeto de atención de los diferentes programas de intervención, investigación y producción, lo cual ha provocado que la población urbana continúe oculta para estos sectores. Probablemente son los que se dedican a la venta ambulante o de artesanías los que tienen mayor presencia en la ciudad. Esta diferencia se debe al tipo de inserción urbana que presentan, ya que por lo regular viven de manera congregada, usando su vestimenta tradicional y sus lenguas nativas, con bajos niveles de escolarización y ocupándose en el empleo informal. De alguna manera las formas de vida de estos grupos en la ciudad coinciden con las representaciones sociales que los mestizos hemos construido sobre lo que significa ser un indígena tradicional, entre estos aspectos la ruralidad, la pobreza y la marginación social se han posicionado como requisitos para calificar a esta población. Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, la mayoría de la PHLI es náhuatl y tenek que viven de forma dispersa en múltiples ocupaciones laborales, la cual muchas veces emplea la invisibilización como una estrategia contra la discriminación y a su vez, tampoco es advertida por el resto de la población

urbana porque no corresponde con las representaciones sociales sobre el ser indígena en este país.

Al inicio de este proyecto de investigación, sostuve pláticas con funcionarios públicos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Coordinación Estatal de Atención a Pueblos Indígenas y del Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado, los cuales sin excepción afirmaban que en la capital potosina no existía población indígena. Las cifras del INEGI (2005) sirvieron como una muestra concreta de que hace más de quince años esta presencia ha ido en aumento en la ciudad (tabla 1). Mientras que las investigaciones académicas sobre este proceso han ido en aumento desde la década de los noventa, y en ciertas urbes como la Ciudad de México, Guadalajara, Monterrey o Tijuana se ha avanzado en la atención política a esta población, en la capital potosina esta situación ha sido nulamente abordada e incluso negada tanto por académicos como funcionarios. Esto es una muestra de los retos que las ciudades medias del país tienen que enfrentar para reconocer la diversidad étnica y cultural de sus habitantes.

Las dependencias de gobierno encargadas de atender a esta población han limitado su espacio de acción a la Huasteca, donde definitivamente se concentra la mayor parte de los nahuas, tenek o pames en comunidades rurales; aunque a partir del 2004 empezó a atender a población indígena migrante en Monterrey debido a la solicitud de una asociación mazahua que solicitaba atención gubernamental para resolver sus problemas de inserción en la capital regia (Durin, 2008). Estas oficinas de la CDI en Monterrey pertenecen todavía a la delegación potosina y aunque no iniciaron atendiendo a la población indígena originaria del estado de San Luis que migraba hacia Monterrey –la cual es la mayoría- en años recientes la ha incorporado en sus acciones.

En 1974 se fundó un Centro Coordinador Indigenista (antecedente de la CDI) en Tancanhuitz de Santos, un municipio de la Huasteca potosina. Actualmente operan tres en la región los cuales apoyan proyectos agropecuarios, agrícolas, avícolas; mantienen programas de promoción cultural como la estación de radio “La Voz de la Huasteca” que transmite en cuatro lenguas; interviene para resolver problemas jurídicos y maneja algunos albergues escolares (Ávila, 1993). Las oficinas centrales, ubicadas en la capital del Estado, brindan muy poca atención fuera de la Huasteca. Una excepción es su Programa de Becas de Educación Superior, iniciado en 1990, el cual actualmente atiende a 23 becarios repartidos en universidades de la ciudad de Monterrey (11), la Escuela Normal de la Huasteca Potosina ubicada en

Tamazunchale (7), la Universidad Comunitaria en Tancanhuitz (3), en la Facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (1) y el Tecnológico Regional de Ciudad Valles (1).

Los estudiantes de este Programa reciben \$1,000 durante 10 meses y a cambio deben mantener un promedio mínimo de 8 en sus calificaciones universitarias. Mientras dura la beca, están comprometidos a realizar una investigación sobre su comunidad que normalmente está ligada a su campo de estudio. También estos jóvenes han recibido cursos de capacitación sobre derechos indígenas, el más reciente fue en la ciudad de Monterrey. El único estudiante becado de la capital potosina está estudiando Ingeniería civil en la UASLP y es originario de una comunidad tenek de la Huasteca. Proviene de una familia de profesionistas: su madre es maestra bilingüe y se ha destacado por ser de las pocas mujeres que participan activamente en foros sobre la cuestión indígena en el país, mientras que su padre es ingeniero agrónomo y vive en Hidalgo.

Por su parte, las dos secretarías de educación que operan en San Luis (una federal y otra estatal) no han detectado alumnos indígenas en la ciudad por lo que carece de programas interculturales en las escuelas de nivel básico. Todas las escuelas bilingües operan exclusivamente en la región Huasteca. Sólo ha sido en años recientes que algunos estados del país han implementado acciones para atender escolarmente a los niños indígenas en las ciudades, como Tijuana, la ciudad de México, y Monterrey (Durin, 2006); sin embargo, San Luis -aún cuando cuenta con casi dos mil niños indígenas en edad escolar, según la estimación del CONAPO-INI, no ha realizado acciones en este sentido. Gracias a los recorridos que realicé en algunas escuelas primarias de la ciudad, percibí que algunas maestras y directivos suelen detectar a sus alumnos indígenas debido a su fenotipo, su uso diferenciado del español y por su bajo rendimiento escolar, aspectos que forman parte importante de los conflictos culturales que viven estos niños en las escuelas urbanas (Martínez, Rojas, et al, 2005).

La educación privada se ha convertido últimamente en una opción escolar para algunos indígenas gracias al apoyo que reciben de internados privados. El más importante en San Luis es la casa de estudiante José Martí del Movimiento Antorchista. Los jóvenes que ahí viven se escolarizan en las instituciones de esta misma organización política, la preparatoria “Instituto Ponciano Arriaga”, en la “Escuela Normal Camilo Arriaga”, o bien en la “Universidad de Ciencias y Artes del Potosí”. En estas escuelas privadas reciben becas del 50% o hasta 100% según su participación en las actividades políticas que la misma organización les exige. Más que

el compromiso ideológico, esta institución representa una opción viable para que estos jóvenes indígenas salgan de sus comunidades y se profesionalicen. Entre estos hay un importante número de maestros jóvenes hablantes de náhuatl provenientes de la región Huasteca de San Luis, Veracruz e Hidalgo. Estos jóvenes, una vez que terminan sus carreras profesionales salen de las casas de estudiantes, rentan juntos por algún tiempo en lo que forman sus familias y posteriormente se dispersan por la ciudad. Laboralmente se integran a la burocracia educativa gracias a su conexión política con el sindicato. En este caso estar cobijados por una organización como la antorchista les permite gozar de ciertos vínculos políticos que emplean para conseguir y ascender en sus plazas como maestros.

Por otra parte, entre estos profesionistas jóvenes existe una historia compartida de migración a la ciudad, de formación profesional y de identificación cultural fuerte que ha provocado la conformación de un grupo con redes sólidas, especialmente de paisanazgo. En el plano cotidiano algunos de estos jóvenes se reúnen para convivir o festejar algún evento familiar. Un espacio importante de encuentro es el equipo de fútbol llamado “Los Huastecos” que juega dentro de la Liga Magisterial. A los juegos asisten los maestros con sus esposas e hijos y al terminar normalmente se reúnen para comer tamales huastecos y tomar cervezas. En una ocasión que asistí a un partido, observé cómo surgió una disputa entre el equipo de “Los Huastecos” y su contrincante hasta llegar a los golpes y los insultos. Al menos dos veces les gritaron que eran unos “pinches indios” que no sabían ni patear una pelota. Algunos se identifican como hablantes de náhuatl, otros como originarios de comunidades indígenas y otros de las cabeceras municipales; sin embargo, todos provienen de la misma región que los identifica culturalmente, la Huasteca.

Otra institución receptora de indígenas en la capital es la Colonia Juvenil, fundada por un político y empresario potosino, el cual cada año realiza actividades de reclutamiento de jóvenes indígenas de la Huasteca, ya sean tenek o nahuas, así como de zonas rurales del Estado. La mayoría de los estudiantes provienen de estas localidades rurales y la población indígena suele ser reducida. Después de un proceso de selección, los jóvenes ingresan desde los doce años para estudiar la secundaria que la misma institución les ofrece, posteriormente reciben becas para estudiar en preparatorias privadas y sólo algunos siguen viviendo ahí mientras terminan la universidad. El internado cubre sus gastos de vivienda, alimentación y gastos escolares a cambio de su participación en actividades colectivas en beneficio del mismo internado, como la

limpieza de los dormitorios, la preparación de alimentos, su participación en un programa de regularización escolar durante el periodo vacacional, entre otras.

Durante el trabajo de campo, contacté en la Colonia Juvenil a cinco estudiantes indígenas, dos hermanos de origen nahua y tres primos tenek. Estos jóvenes por lo regular se identifican con sus compañeros por su condición social y económica aunque también algunos renuncian a la institución por las diferencias en la alimentación, el clima o el rendimiento académico lo cual los lleva a regresar a sus comunidades en la Huasteca.

Finalmente, en años recientes han surgido dos agrupaciones estudiantiles que se distingue por sus actividades a favor de las comunidades indígenas de la Huasteca, Amelij (manantial en lengua náhuatl) e It k'amal (fuego nuevo en lengua tenek). Sus integrantes son jóvenes de diferentes carreras universitarias, entre ellos tan sólo dos o tres son originarios o descendientes de alguna comunidad, los cuales se reúnen todos los sábados para crear proyectos educativos o científicos para los indígenas de la Huasteca. En los periodos vacacionales de julio y diciembre se trasladan por una semana hacia tres comunidades para llevar a cabo estos proyectos mediante talleres dirigidos especialmente a niños y jóvenes en edad escolar. Durante esa semana los integrantes del grupo pretenden acercarse a las costumbres de las comunidades conviviendo con las familias de los talleristas. En la capital ambas agrupaciones son reconocidas por varias instituciones públicas y académicas por sus reivindicaciones culturales a favor de los indígenas, especialmente por los cursos de náhuatl y tenek que también imparten en la ciudad. Algunas de estas instituciones son la CDI, el CONAFE, el Colegio de San Luis, la Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades de la UASLP, el Instituto Potosino de la Juventud, el Banco de Alimentos, la Comisión Estatal para el Desarrollo de Pueblos Indígenas, entre otros. En los últimos años han obtenido dos Premios Nacionales de la Juventud y en el 2006 recibieron financiamiento del Banco Mundial para crear un Centro Comunitario en la comunidad de La Soledad en el municipio de Aquismón.

3.2. La Huasteca: lugar de origen de los migrantes nahuas y tenek

La Huasteca constituye el lugar de origen de las familias de origen tenek y nahua asentados en la capital potosina. Esta región forma parte de un espacio geográfico y cultural amplio ubicado en la parte noreste del país, entre la costa norte del Golfo de México y la Sierra Madre Oriental, y abarca parte del propio estado de San Luis Potosí, junto con Veracruz, Tampico e Hidalgo.

Más allá de las condiciones geográficas que la hacen ser vista como una unidad, la Huasteca ha compartido algunos elementos en diferentes momentos de su historia que han permitido ubicarla como una misma región. Estos elementos son ciertos rasgos culturales, relaciones comerciales, formas de producción, entre otros. Sin embargo, también encierra una compleja diversidad que de entrada está marcada por los diferentes grupos lingüísticos que la habitan. Hasta la fecha, coexisten varios grupos étnicos que han compartido el mismo espacio al menos por más de cuatro siglos, éstos son los tenek, los nahuas, los otomíes, los pames y los tepehuas, además de otros grupos que según estudios arqueológicos han desaparecido.

En el caso de la Huasteca potosina se ha reconocido la existencia de tenek, nahuas y pames, además de un grupo importante de mestizos. Estos grupos están distribuidos a lo largo de esta región del Estado en diferente proporción. Los nahuas se ubican principalmente en la parte sur, en los municipios de Tamazunchale, Matlapa, Tampacán, Coxcatlán y Axtla. Los tenek se localizan en los municipios de Aquismón, Tanlajás, San Antonio, Tanquián, San Vicente Tancuayalab y Ciudad Valles. Hay municipios donde podemos encontrar comunidades de ambos grupos como Tancanhuitz, Tampamolón y Huehuetlán. En el caso de Tamuín, Ébano y San Vicente encontramos ejidos y localidades multiétnicas –como Ponciano Arriaga y Aurelio Manrique- que fueron creadas a partir del reparto agrario que se dio como parte del proyecto Pujal Coy⁴. En tercer lugar están los pames que se encuentran en municipio de Tamasopo, concentrados en su mayoría en el ejido de la Palma. Finalmente está el grupo de los mestizos, formado por los descendientes de colonizadores españoles que llegaron a la región en diferentes épocas. Se ubican en las cabeceras municipales, en algunos ranchos, pero sobre todo en los centros urbanos más importantes económicamente como Ciudad Valles, Tamuín, y Tamazunchale.

⁴ El Pujal Coy fue un proyecto para crear un gran distrito de riego en la Huasteca potosina entre 1970 y 1980. Sus principales objetivos era transformar el uso de suelo de la ganadería a la agricultura de riego mediante la construcción de presas, canales de riego, entre otros elementos; sin embargo, esto se logró sólo parcialmente.

que son reconocidos como los “pobladores originarios” de la región. Aproximadamente en el año 1300, cuando el poderío azteca estaba en expansión, llegaron los nahuas a conquistar parte de estos territorios. En este contexto, los tenek fueron replegados a las zonas serranas del norte de la región donde se establecieron de manera dispersa (Ávila, Barthas y Cervantes, 1995). Esta historia de dominio de los nahuas sobre los tenek persiste aún en la memoria de los pertenecientes a ambos grupos. Para autores como Anath Ariel de Vidas, este discurso histórico explica parte de las relaciones asimétricas y los prejuicios sociales entre ambos grupos en la Huasteca veracruzana en la actualidad, incluso plantea que los tenek han interiorizado esta identidad negativa construida desde los “otros”, en este caso los nahuas y los mestizos (Ariel de Vidas, 2003).

Con la conquista española inició una nueva etapa de la historia de estos pueblos ya que muchos de ellos desaparecieron, otros fueron sometidos y otros tantos huyeron. A lo largo de la Colonia hubo un proceso de reasentamiento de la población indígena debido a los enfrentamientos con los españoles pero también por un interés de la Colonia por pacificar y evangelizar a los indígenas. Especialmente el clero jugó un papel importante en la creación de nuevas concentraciones de indígenas. Fueron las cofradías, una forma de organización religiosa, la que mantuvo y reforzó las relaciones multiétnicas en la región durante la Colonia.

Después de la Conquista española en la Huasteca hubo un cambio en la estructura social que fue perfilando el predominio de un grupo sobre los otros: el de los criollos sobre los demás grupos indígenas. Grandes extensiones de tierras fueron despojadas por lo españoles de sus propietarios indígenas, lo cual provocó una fragmentación de los territorios de cada pueblo y una necesidad de reorganizarse en unidades más pequeñas. A eso hay que sumarle una baja considerable de la población nativa a mediados del siglo XVI, en la que murieron miles a causa de las epidemias. Cuando se conformaron las grandes haciendas a finales del siglo XVII, éstas fueron propiedades españolas aunque estuvieron pobladas en su mayoría por indígenas quienes laboraban dentro de ellas (Pérez Zevallos, 2004). Desde entonces la diversidad étnica en la Huasteca se incrementaba y continuaba siendo un factor de peso en la dinámica social: los diversos grupos interactuaban entre sí en términos de desigualdad.

Actualmente la Huasteca potosina está conformada por 20 municipios, cada uno cuenta con una cabecera municipal conformada en su mayoría por población mestiza dedicada al comercio, a la burocracia y otros tantos son propietarios de ranchos ganaderos. Las dos poblaciones urbanas que concentran gran parte de los bienes y servicios públicos además de las

actividades comerciales son Ciudad Valles, considerada la “capital de la Huasteca potosina” y Tamazunchale. Sin embargo, en estas cabeceras municipales cada vez es más común identificar a residentes indígenas que son profesionistas, como es el caso de los maestros bilingües que se trasladan diariamente hacia las comunidades para dar clases, o bien aquellos que forman parte de la burocracia municipal.

En las zonas centro y sur de la Huasteca potosina están diseminados cientos de comunidades rurales indígenas que mantienen formas de organización tradicionales. Tanto los tenek y nahuas conforman sociedades agrícolas cuyas celebraciones y ritos religiosos están regidas por los tiempos que marca la agricultura. Al interior de las comunidades también hay diferencias sociales importantes determinadas por la actividad económica, el prestigio social y el acceso a la tierra. Entre ambos grupos existen familias indígenas cuyos miembros son ejidatarios y poseen algunas cabezas de ganado; también aquellos que se dedican al comercio interno; otros que son profesionistas (principalmente maestros); están los campesinos que cultivan en tierras que no son de su propiedad y salen temporadas para ocuparse como jornaleros en las plantaciones agroindustriales del país o de Estados Unidos; y finalmente las jóvenes que se ocupan en el trabajo doméstico en las zonas urbanas cercanas o fuera del Estado. Así, la economía familiar no sólo depende de la agricultura, sino que se complementa con el comercio, la migración y el trabajo asalariado de uno o varios miembros ya sea en zonas urbanas o en zonas agroindustriales.

En cuanto a las relaciones entre los grupos étnicos, éstas resultan hasta la fecha un tanto complejas y desiguales. En términos generales podemos señalar que hay un predominio de los mestizos sobre los demás grupos étnicos ya que son los que concentran tierras, el ganado, el comercio, y algunos son profesionistas. Ellos se identifican como “gente de razón” frente a los otros y a su vez perciben a los indígenas como “sucios, flojos y borrachos” y un menosprecio por sus rasgos culturales (Valle, 2003).

Varios autores señalan que la Huasteca ha estado dominada por una elite, la clase ranchera, la cual ha intentado conservar sus formas y patrones de relaciones culturales entre las clases y grupos étnicos de la región. Según Lomnitz (1995) el poder se encuentra principalmente en manos de la clase ranchera/ mercantil, que reside en la mayoría de las cabeceras municipales de la región y especialmente en Ciudad Valles y en los principales centros agrícolas y plazas de mercado central como Tamuín, Axtla y Tamazunchale. Estas familias forman un grupo de sorprendente coherencia social que se expresa en las ferias, los

matrimonios, los sistemas de comunicación y hasta en las peleas de gallos. Los indígenas, por su parte, se mantienen como grupos que negocian la hegemonía de esta clase ranchera. La mayoría de las veces los campesinos indígenas dependen de los mestizos para la comercialización de sus productos; no obstante actualmente este predominio de la clase ranchera/ mestiza se ha enfrentado a la emergencia de un nuevo grupo social, los maestros bilingües, quienes provienen de comunidades indígenas y empiezan a disputarles el control político en algunos municipios.

Por otro lado, las relaciones entre los tenek y nahuas también se han caracterizado por cierta segregación mutua, formas de competencia y desconfianza (Ávila, et. al., 1995). Es frecuente que los nahuas ocupen un lugar intermedio entre los mestizos y el resto de los indígenas (Valle, 2003). Para Ariel de Vidas los tenek de la Huasteca veracruzana se encuentran en situación marginal, en un peldaño más bajo que los nahuas, no sólo a nivel económico, sino también en cuanto a su valoración como grupo indígena y esto se debe en parte a que se manifiestan étnicamente en términos diferentes a los nahuas, quienes expresan ostentosamente su indianidad. (Ariel, 2003) Aunque esta situación no se ha analizado en el caso de las comunidades potosinas, bien podría servir como punto de partida para definir las relaciones intraétnicas en esta región más amplia que llamamos Huasteca. Algunos de los profesionistas nahuas que colaboraron en este proyecto se referían a los tenek como aquellos que eran “tradicionales”, “cerrados”, “broncudos” o “más apegados a la religión”.

Sin embargo, también es cierto que en la vida cotidiana los encuentros interétnicos son constantes y no de manera cerrada. Considerando algunos de los rasgos culturales comunes tanto de tenek como nahuas en la Huasteca es que se puede tener idea de la existencia de una intensa y permanente conexión entre estos grupos. Por ejemplo, algunas celebraciones rituales en torno al maíz, el uso de la palma para fabricar instrumentos cotidianos, el trabajo con cerámica, el manejo del bordado en la vestimenta tradicional, la creación de música de sones y huapangos, la preparación de platillos de celebración y ofrenda como el zacahuil o bolim, la fabricación de figuras de papel representativas de sus deidades, el festejo de Chantolo o la noche de muertos, el uso del bastón en la agricultura y la aplicación de dos ciclos agrícolas al año, son algunas de estas prácticas comunes (Ruvalcaba y Pérez, 1996).

Existen espacios de interacción de tipo económico, político y religioso que conforman la base de la dominación de los mestizos sobre los indígenas. Uno de estos espacios es el circuito de mercados ambulantes que se mueven en los diferentes municipios según días

preestablecidos: el martes en Aquismón, el miércoles en Tanlajás, el jueves en Tanquián, el viernes en San Vicente Tancuayalab y los domingos en Tancanhutiz. Por lo general están controlados por comerciantes mestizos quienes venden desde abarrotes hasta artículos manufacturados, aunque hay algunos campesinos indígenas de la región que aprovechan para vender parte de los excedentes de su producción. Así por ejemplo en estos mercados podemos encontrar que hay campesinos de la sierra que venden café en grano, otros que venden piloncillo, otros más que llegan a vender algunos productos regionales como frijón zarabanda, el chile piquín y una gran variedad de plantas medicinales. En estos mercados de las cabeceras municipales confluyen los diversos grupos étnicos, quienes acuden de las localidades cercanas para acceder a productos como frutas y verduras, carnes, productos de limpieza, zapatos, ropa, herramienta, tela, entre otros.

El trabajo agrícola estacional es otro espacio de interacción dominado. En el periodo de corte de caña, entre noviembre y marzo, grupos de trabajadores se dan lugar en zonas agroindustriales como el Higo en Veracruz, el Naranjo y Rascón en la Huasteca potosina. En estos lugares existen galeras donde comparten espacio los jornaleros agrícolas de esta región y de otros lugares del país. En ciertas zonas cañeras de este tipo operan programas gubernamentales de vivienda o escolares en los que los niños crecen en contextos multiculturales. La posesión y el reparto de tierras ha sido un factor de peso en la dinámica social y política de la región, al mismo tiempo que a su alrededor ha girado buena parte de los conflictos entre los diversos grupos étnicos. En algunos momentos de la historia, se han formado alianzas entre tenek y nahuas para hacer valer reclamos agrarios frente a los mestizos, como la restitución de tierras, la dotación de ejidos o la formación de nuevos centros de población ejidal. El movimiento Campamento Tierra y Libertad, que surgió en la década de los setentas y se extendió a lo largo de la Huasteca potosina, es un buen ejemplo de esta dinámica de interacción.

El ámbito de la política también se vislumbran estas relaciones intraétnicas conflictivas. En la Huasteca potosina coexisten diversos grupos políticos que están liderados por familias extensas de mestizos que compiten entre sí por el poder político regional. Estos grupos de interés buscan el apoyo de los indígenas formando en muchos casos redes políticas multiétnicas. Principalmente en periodos de elecciones, los mestizos tienden a buscar el apoyo de los indígenas. Por su parte los movimientos sociales también han agrupado a estos indígenas, como ocurrió en el caso del movimiento de Juan Santiago en el siglo XIX y la del

Campamento Tierra y Libertad⁵. Recientemente, los movimientos como el Frente Ciudadano - que mantiene una fuerte presencia en la zona nahua- y el Parlamento Indio Estatal Campesino Popular -que opera en la zona tenek- intentaron crear una alianza para hacer reivindicaciones a nombre ya no de un solo grupo étnico sino de ambos.

Finalmente, el espacio de las creencias religiosas es otro punto de contacto multiétnico donde se manifiestan las relaciones de poder al igual que logra aglutinar a la población más allá de sus diferencias étnicas. El incremento del protestantismo ha propiciado la aparición de identidades que pasan por las diferencias étnicas para manifestarse en identidades religiosas donde lo que destaca son las diferencias entre católicos y protestantes. La Escuela de la Cruz es un buen ejemplo de esta dinámica. Esta escuela fue creada por el curandero nahua Beto Ramón y a ella asisten mayoritariamente tenek y nahuas (aunque también pocos mestizos) católicos de diferentes municipios para realizar retiros espirituales y otros eventos religiosos. De igual forma, la celebración de la fiesta de San Miguel Arcángel que se realiza en Tancanhutiz es una de las principales fiestas religiosas de la región a la cual asisten indígenas de varias comunidades.

3.2.1. La educación indígena en la Huasteca potosina

La región Huasteca concentra en su totalidad la educación indígena dentro del Estado de San Luis. Son las escuelas a nivel básico –preescolar y primaria- las que representan la principal oferta educativa para los indígenas del Estado. Dichas escuelas están bajo la coordinación del Departamento de Educación Indígena que funciona a nivel federal y cuyas oficinas se encuentran en la capital del Estado. Apenas en años recientes este departamento comenzó a ser dirigido por maestros bilingües de las dos principales etnias de San Luis.

El inicio de la escolarización indígena en San Luis se remonta al año de 1932 cuando se fundó el primer Internado Indígena en el municipio de Tamazunchale. En las décadas siguientes las escuelas rurales empezaron a cubrir poco a poco la atención educativa de esta población. Estas escuelas rurales destinaban un año escolar al entrenamiento de los alumnos indígenas antes de su ingreso formal al primer grado de primaria. Según el testimonio de un profesionalista tenek, a los alumnos que no hablaban español se les enseñaba a “agarrar el lápiz”

⁵ A mediados de 1970 surgió este movimiento en la Huasteca debido a la expropiación de latifundios en Ébano, Taquín, San Vicente y Ciudad Valles para la construcción de los distritos de riego del Pujal Coy. Al inicio el movimiento fue liderado por mestizos sin embargo, la presencia de indígenas campesinos tenek y nahuas fue aumentando considerablemente.

y las primeras lecciones de este idioma de manera oral a través de cantos y juegos (Fernández, 2008). Sin embargo, fue hasta 1969 que inició formalmente el sistema de educación indígena al llegar los primeros promotores culturales para atender a la población nahua de la región. Estos maestros –los cuales todavía prestan sus servicios- habían concluido su primaria y recibido un curso de capacitación en Tenango de las Flores, Puebla. Estos promotores impartían los cursos preparatorios o de castellanización para los estudiantes indígenas. En 1973 se extendieron hacia la zona tenek de la Huasteca y un año después hacia la zona pame. Este proceso no estuvo exento de tensiones. Algunas escuelas fueron incendiadas, como ocurrió en San Juan de las Vegas, en el municipio de San Vicente; o en Tamoxin y Tierra Blanca, en el municipio de Tanquián. También algunos maestros bilingües fueron encarcelados por supuestos delitos cometidos entre 1978 y 1980 (ibid). Al crearse la Dirección General de Educación Indígena en 1978 se fue incrementando el número de escuelas y de maestros bilingües paulatinamente en el país y por ende en el estado.

En el 2005, existían 332 escuelas primarias bilingües repartidas en las comunidades indígenas de la Huasteca. Sin embargo, a esta cifra hay que agregar las escuelas que también a nivel federal controla el CONAFE, las cuales atienden también a esta población a través de sus cursos comunitarios, en este caso operan 58. Los 28 albergues escolares que coordina la CDI y la SEGE también constituyen otro espacio para la educación indígena en el Estado. En ese año había casi 23 mil alumnos indígenas matriculados en el sistema de educación indígena del Estado, incluyendo los alumnos de CONAFE (López y Peña, 2006). En este nivel, las escuelas trabajan con libros de texto en lengua indígena en las tres lenguas oficiales de la región.

Al igual que en resto del país, en San Luis el sistema de educación indígena no cubre las escuelas secundarias, por lo que algunos estudiantes que continúan escolarizándose recurren a las escuelas federales, la mayoría ubicadas en las cabeceras municipales de la región Huasteca. Obviamente, en este nivel escolar la enseñanza es monolingüe y representa un doble esfuerzo para los alumnos que continúan, ya que por lo regular deben de salir de sus comunidades y combinar los estudios con un trabajo poco remunerado para sostenerse en las cabeceras municipales. Otra opción son las telesecundarias que trabajan en algunas comunidades las cuales tampoco cuentan con un enfoque intercultural. En el 2002 se inauguró la primera secundaria dirigida a esta población, es la Escuela Secundaria Técnica 71 en el municipio de Matlapa bajo la coordinación del Centro de Integración Social para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CISDEPI). En este mismo lugar se localiza también el único bachillerato

comunitario donde se incluye la enseñanza de la gramática náhuatl, la población mayoritaria en este municipio (Sánchez, 2007).

A diferencia de la educación media, la enseñanza básica es bilingüe, razón por la que resulta fundamental la presencia de profesores que hablen ya sea náhuatl, tenek o pame. Actualmente existen más de mil maestros bilingües que trabajan en estas escuelas. Desde la formación de los primeros promotores culturales en 1969 hasta la fecha, la docencia sigue siendo el principal nicho profesional de los indígenas de la Huasteca. En este sentido, las primeras opciones de educación superior que se crearon en esta región fueron para la formación de maestros. La principal institución en este sentido es la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (ENOHUAPO) que inició desde 1994 y actualmente se ubica en “La Cuchilla” dentro del municipio de Tamazunchale. Desde hace seis años comenzó a implementar un enfoque intercultural bilingüe y ha ido conformando su planta docente exclusivamente de maestros indígenas. Esta Normal ofrece las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar y en ambas carreras destacan en proporción los maestros y estudiantes hablantes del náhuatl (ibid).

Desde 1990 la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), unidad 242 ubicada en Ciudad Valles ofrece la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena. Esta institución formó al menos 13 generaciones de maestros indígenas en un sistema semiescolarizado que terminó por cerrar sus puertas por la falta de matriculados en el 2006. La mayoría de sus alumnos eran maestros en servicio de origen pame, después tenek y finalmente nahuas (Díaz, 2007).

Recientemente se crearon dos universidades indígenas como parte de esta tendencia que a nivel nacional se registra de atender la educación superior de este sector de la población mexicana. En San Luis se fundó en el 2001 la Universidad Comunitaria la cual ofrece carreras vinculadas a la educación, la salud, el derecho y el desarrollo económico a través de 10 Colegios de Educación Superior, los cuales iniciaron atendiendo en la Huasteca (Tancanhuitz, Tamuín y Tamazunchale) pero ahora se ha extendido al Altiplano y la zona central del estado de San Luis. Además, existe la Universidad Indígena que opera también en el municipio de Matlapa desde el 2003 y atiende a casi trescientos alumnos hablantes de lengua indígena en las tres carreras que ofrecen: Derecho, Enfermería e Informática.

Estas universidades son dirigidas por maestros bilingües quienes más que desarrollar una propuesta de educación intercultural se han adherido a la retórica educativa oficial para abrir estos espacios de profesionalización. Si bien la oferta educativa a nivel superior se ha incrementado en la región Huasteca durante esta década, todavía la migración a las ciudades sigue siendo una estrategia viable para aquellos que quieren seguir con su profesionalización.

3.2.2. Lugares de origen de las familias colaboradoras

Las familias colaboradoras provienen de diferentes comunidades de la región Huasteca ubicadas en tres de los municipios más importantes de la región: Aquismón, Tancanhuitz y Tamazunchale. Cada uno de estos lugares mantiene ciertas características geográficas y culturales que marcan diferencias entre una comunidad y otra.

En la Huasteca potosina la población indígena se encuentra agrupada bajo una forma de organización social diferente a la población mestiza. Esta forma de organización social durante mucho tiempo no fue reconocida plenamente hasta la promulgación de la Ley de Derechos y Cultura Indígena en el año 2003, que definió a las comunidades indígenas como aquellos núcleos de población -compuestos por una o más localidades- que se autoidentifican como una comunidad pero que además comparten una autoridad común (Ávila, 2008).

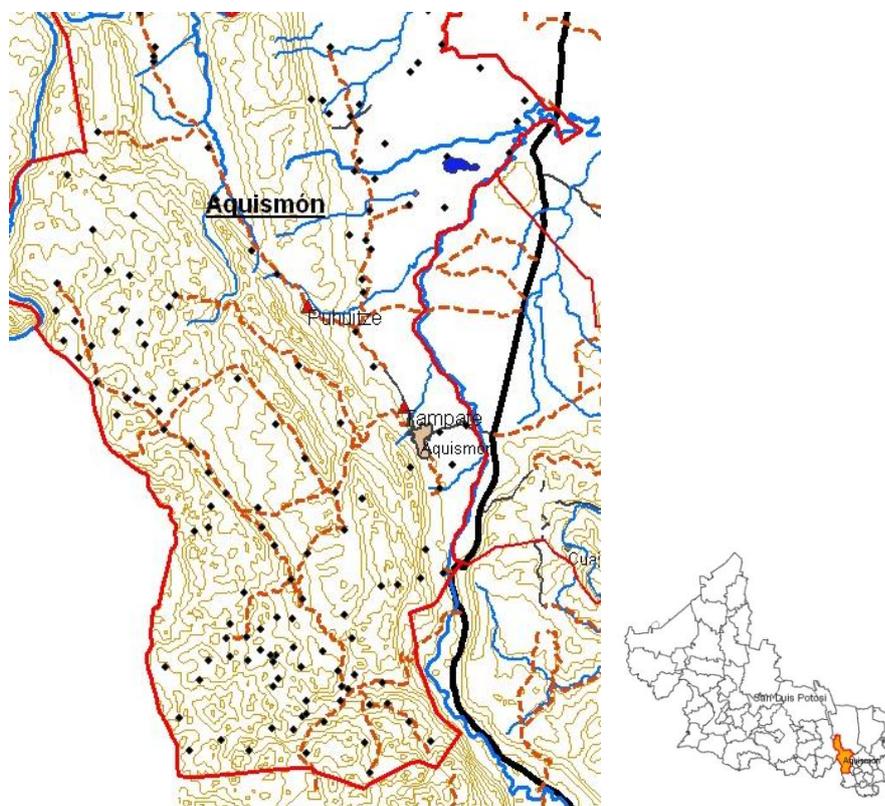
A grosso modo podemos decir que en la mayoría de los municipios huastecos existe un patrón de asentamiento diferenciado entre los grupos mestizos y las comunidades indígenas que muestra la desigualdad que opera entre unos y otros. Por lo general, la población mestiza se ubica en las cabeceras municipales así como en pequeñas rancherías que muchas veces son parte de propiedades privadas. Por su parte, las localidades indígenas se ubican en el interior de los municipios, agrupados en ejidos o comunidades agrarias manteniendo formas de organización social propias. Los tenek usan la palabra *bichou* para diferenciar las cabeceras municipales donde viven los mestizos mientras que para sus propias comunidades usan el término *kwenchal*. De igual forma los mestizos engloban en la categoría de “indígenas” a toda persona que vive en las comunidades, ya sea huastecos o nahuas.

Por lo regular, la población indígena es menor en los municipios donde se ha desarrollado tradicionalmente la ganadería, es decir, en las tierras bajas y cercanas a los ríos. Más bien se encuentra asentada de manera dispersa en las zonas serranas y de pequeños

lomeríos. No es este el caso de los recién formados Nuevos Centros de Población Ejidal (N.C.P.E.) en los cuales se congregó a población indígena de diferentes partes del país en zonas ganaderas del norte de la huasteca potosina (Hernández, 2007).

Uno de los municipios donde persiste con más fuerza esta diferenciación es en Aquismon, donde se localiza Puhuitzé, comunidad de origen de Manuela y Araceli, una pequeña familia que llegó a la capital para ocuparse en el empleo doméstico y se profesionalizó (capítulo 4) . Este municipio⁶ se localiza en la parte oeste de la huasteca potosina.

Mapa 4. La comunidad de Puhuitzé en el municipio de Aquismon



Derecha: Mapa de ubicación de la localidad de Puhuitze en el municipio de Aquismon. Izquierda: Detalle de ubicación del municipio de Aquismon en el Estado de San Luis Potosí. Elaboró Gerardo Hernández con Iris 4.02.

⁶ Aquismon colinda al norte y al noreste con el municipio de Ciudad Valles, al este con los municipios de Tanlajás y Tancanhuitz, al sureste con Huehuetlán y al sur con el municipio de Xilitla, al suroeste limita con el estado de Querétaro, y finalmente al oeste con el municipio de Tamasopo.

Por la geografía del municipio, simula una franja de terreno que se extiende de sur a norte siguiendo de forma paralela a la sierra madre oriental. El municipio está localizado justo en la zona donde se intercepta la sierra madre oriental con las llanuras costeras del golfo. Así una de las principales características geográficas de Aquismón es la existencia de una topografía bastante accidentada, con una diferencia de alturas bastante considerable en un espacio muy reducido. En una distancia de 10 km existen alturas que van desde los 100 metros sobre el nivel del mar, en las partes más bajas, hasta alturas que alcanzan los 1500 metros sobre el nivel del mar. Esta accidentada geografía da origen a la existencia de múltiples cuevas, cavernas, sótanos y cascadas que hacen de Aquismón el municipio con mayor atractivo turístico de la huasteca potosina. Entre los lugares más frecuentados por turistas está el Sótano de las golondrinas, las cuevas de Mantezulel y la cascada de Tamul, ampliamente promocionados por las agencias de turismo locales y nacionales.

Esta accidentada geografía también ha marcado la distribución de la población en el municipio. Como mencionamos anteriormente, en el caso de Aquismón es muy notoria la diferencia en el patrón de asentamiento entre indígenas y mestizos. La cabecera municipal, ubicada en las tierras planas, es el principal lugar de asentamiento de la población mestiza mientras que la población indígena se ubica principalmente en la sierra. Estos campesinos tenek se dedican principalmente a la agricultura de maíz bajo el sistema de roza, tumba y quema así como al cultivo de café bajo sombra. Mientras que los mestizos se dedican mayoritariamente a la cría y pastoreo de ganado en las tierras planas cercanas a los ríos y arroyos que emergen de la sierra. Esta diferenciación en las formas de asentamiento y de actividades productivas es parte de un largo proceso histórico por medio del cual los mestizos se fueron apropiando de las partes más bajas, de mayor acceso y propicias para la ganadería mientras que los indígenas fueron poco a poco relegados hacia las tierras más abruptas. Quizás Aquismón podría ser considerado un ejemplo clásico de lo que Aguirre Beltrán llamó “regiones de refugio” (Aguirre, 1991).

El grado de marginalidad de este municipio es de los más altos de San Luis Potosí, esto se debe en parte a la falta de vías de comunicación que permitan el acceso a las comunidades localizadas en la sierra, así los principales rutas están compuestas de caminos de terracería que no siempre son transitables todo el año. Por ello, muchos indígenas se desplazan caminando por caminos y veredas que se abren entre la sierra. De esta forma las comunidades que están mejor comunicadas son aquellas que se encuentran en las partes planas

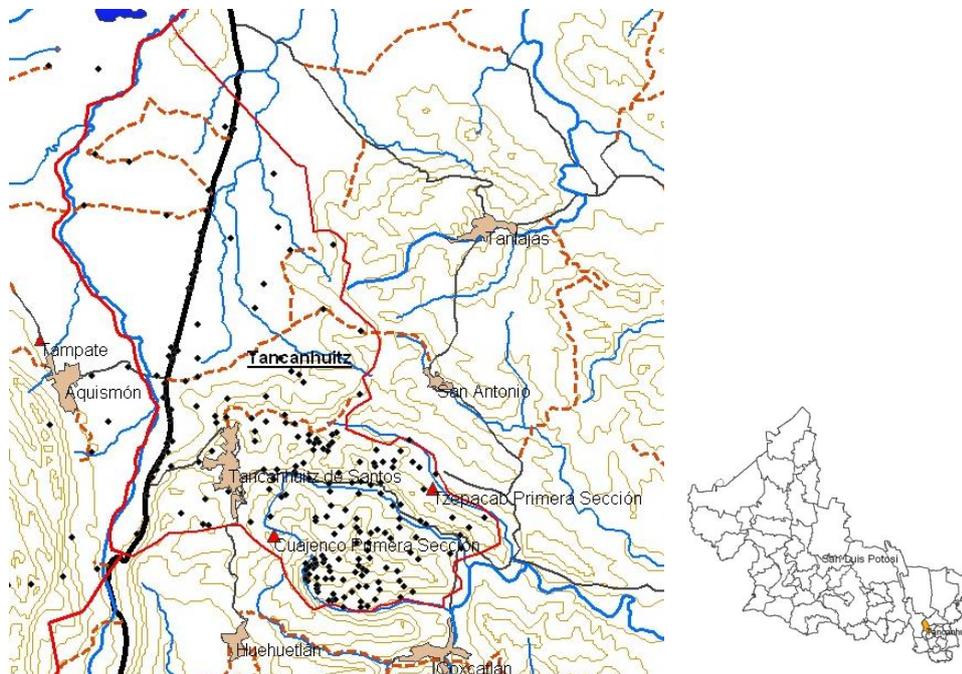
y cercanas a la cabecera municipal. Puhuitzé está ubicada a una distancia media con respecto a la cabecera; se localiza aproximadamente a 7,500 metros con respecto a ésta. Su acceso es a través de un camino de terracería que se dirige hacia el noroeste del municipio. Su población total en el 2000 según el INEGI era de 690 habitantes de los cuales 555 son hablantes del tenek, lo que representaba el 80.34 % de la población total.

Aquismón es reconocido como un centro importante dentro de la cultura tenek, especialmente por la existencia de varios lugares sagrados ubicados en cerros, cuevas, sótanos y nacimientos de agua, los cuales tienen un lugar importante dentro de la cosmovisión indígena. Con frecuencia los tenek que viven en otros municipios se refieren a los de Aquismón como brujos muy poderosos a los cuales se debe tratar con miedo y respeto, a veces tienen cierto recelo de visitar algunas comunidades por el temor de ser presa de un curandero o brujo.

Por su parte, el municipio de Tancanhuitz⁷ se localiza hacia la zona central de la huasteca potosina. Su posición geográfica lo ubica como un centro político, religioso y comercial de la región. Tancanhuitz es sede del Centro Coordinador Indigenista (ahora CDI) encargado de la gestión de políticas públicas hacia la población indígena. Por este motivo muchas de las localidades de este municipio han participado en muchos proyectos productivos. Ahí se encuentra también la radiodifusora “La voz de las Huastecas” que transmite en las cuatro lenguas de la región: náhuatl, tenek, pame y español. El carácter central de este municipio también se percibe en las festividades religiosas, como en la fiesta de San Miguel Arcángel que se celebra el día 29 de septiembre y reúne a indígenas de todos los grupos para participar en danzas tradicionales o en el baile grupero que organizan las autoridades municipales. Por otra parte, los domingos se instala en la plaza principal un amplio mercado público, al cual asisten a comprar y vender gente de diferentes municipios como Aquismón, Coxcatlán, San Antonio y Huehuetlán, por mencionar solo algunos.

⁷ Tancanhuitz colinda al norte con Tanlajás, al este con San Antonio, al sureste con Coxcatlán, al sur con Huehuetlán y al este con Aquismón.

Mapa 5. Las comunidades de Cuajenco y Tzepacab en el municipio de Tancanhuitz



Derecha: Mapa de ubicación de las localidades de Cuajenco y Tzepacab en el municipio de Tancanhuitz. Izquierda: Detalle de ubicación del municipio de Tancanhuitz en el Estado de San Luis Potosí. Elaboró Gerardo Hernández con Iris 4.02.

Parte de su carácter central tiene que ver con el hecho de que Tancanhuitz es un punto donde se unen dos ejes carreteros regionales, por un lado la carretera que comunica a Ciudad Valles con Tamazunchale, así como la que comunica Tancanhuitz con Tampamolón, Tanquian, San Vicente Tancuayalab y Tamuín. Esta red de comunicaciones permite además la conexión con otros municipios ubicados al centro de la huasteca potosina, como San Antonio, Coxcatlan, Huehuetlan, y Tampamolón. Este hecho ayuda sin duda a mantener a la cabecera municipal como un punto importante para el tráfico de mercancías en la región así como para el traslado de personas.

La geografía de Tancanhuitz es menos abrupta que la de Aquismón, debido a que está compuesta por algunas planicies ubicadas hacia el noreste del municipio, donde hay alturas más bajas que llegan a los 40 metros sobre el nivel del mar, mientras que en la parte central y hacia el sur encontramos una topografía mas accidentada con alturas que llegan hasta

los 600 metros sobre el nivel del mar. Estas condiciones permiten a los habitantes del municipio dedicarse a diversas actividades, como la agricultura de temporal, el cultivo de cítricos y de café en las partes de los lomeríos; mientras que en las partes más bajas se dedican principalmente a la ganadería y en algunas partes al cultivo de la caña de azúcar.

En cuanto a su composición étnica, Tancanhuitz se caracteriza por ser un municipio donde existen tanto comunidades nahuas como tenek. Si bien no existe una frontera clara, en general las comunidades nahuas se ubican hacia la parte centro y sur del municipio mientras que las tenek se localizan hacia el norte y este del municipio. Sin embargo, en algunos casos podemos encontrar comunidades con presencia de hablantes de ambas lenguas indígenas y en algunos casos matrimonios mixtos, como sucedió con Samuel y Gisela, una de las familias colaboradoras que pertenecen a este municipio.

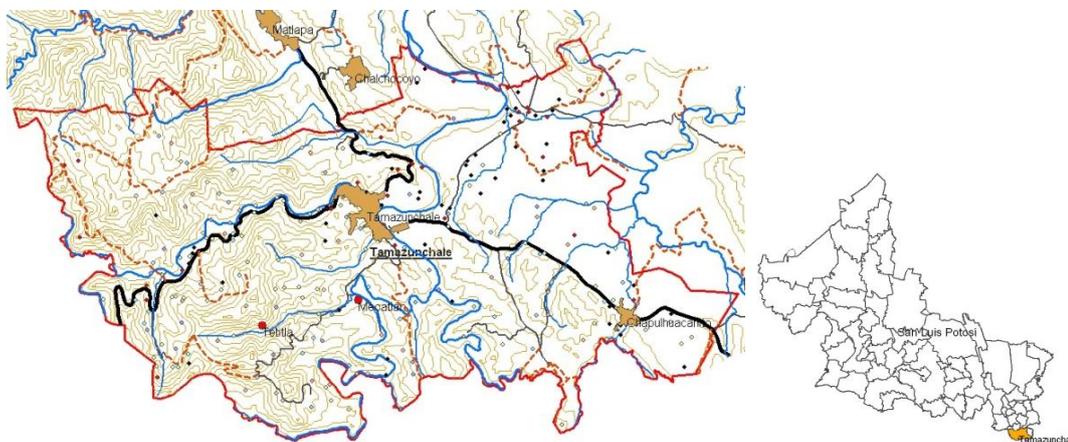
Samuel Reyes, un ingeniero agrónomo cuya historia de vida abordaremos en el capítulo 5, pertenece a la comunidad nahua de Cuajenco, la cual se ubica unos 2,500 metros al sureste de la cabecera municipal. En el 2000, su población total era de 217 habitantes de los cuales 196 reconocieron ser hablantes de lengua indígena lo que representa el 90.32 % de la población total. Gisela Cortés, esposa de Samuel Reyes es originaria de Tze pacab, una comunidad tenek dentro de este mismo municipio, ubicada a unos 6,500 metros al oeste de la cabecera municipal, y de sus 220 habitantes, más del 80% es hablante de tenek.

Finalmente, el municipio de Tamazunchale⁸ se ubica al sur de la huasteca potosina y geográficamente se divide en dos áreas, la primera está compuesta por una zona montañosa ubicada al oeste y sur de la cabecera municipal. En esta área se encuentra la comunidad de Tetitla, lugar de origen de León Martínez, un maestro bilingüe que tratamos en el último capítulo de la tesis. En esta comunidad, como en toda la zona montañosa, la principal actividad es la agricultura de roza tumba y quema así como el cultivo de café bajo sombra. Se ubica a unos 7,000 metros al suroeste de la cabecera municipal. Su población está compuesta por 718 indígenas hablantes de náhuatl. La segunda área, ubicada al oriente de la cabecera municipal, se compone de tierras más bajas y planicies alrededor del río Moctezuma. En esta parte encontramos alturas entre los 90 y 200 metros sobre el nivel del mar, donde además corren los principales ríos del municipio, como el Moctezuma, el cual

⁸ Tamazunchale colinda al norte con el municipio de Matlapa, al noreste con Tampacan, al este con San Martín Chalchicuatlá, al sur con el estado de Hidalgo y al oeste con el municipio de Xilitla

nace en las montañas del centro de México y en su paso por la Huasteca se junta con el río Panuco. Antes de que existiera la infraestructura carretera, este río fue una importante vía de comunicación y de tránsito de mercancías. En esta parte, encontramos además de la agricultura de temporal un poco de actividad ganadera. Ambas actividades caracterizan a la comunidad de Mecatlán, donde creció la familia Torres Farías. Mecatlán se localiza cerca de la cabecera municipal, a unos tres kilómetros y medio. Su población es más o menos la misma que en Tetitla, aunque los hablantes de náhuatl suman menos de la mitad de los habitantes.

Mapa 6. Las comunidades de Tetitla y Mecatlán en el municipio de Tamazunchale



Derecha: Mapa de ubicación de las localidades de Tetitla y Mecatlan en el municipio de Tamazunchale. Izquierda: Detalle de ubicación del municipio de Tamazunchale en el Estado de San Luis Potosí. Elaboró Gerardo Hernández con Iris 4.02.

Tamazunchale se caracteriza por ser el municipio con más hablantes de náhuatl en San Luis Potosí. Además en años recientes se ha convertido en un importante centro comercial del sur de la Huasteca. Parte de esa importancia se debe a que se encuentra en el cruce de dos carreteras importantes que conectan a la Huasteca potosina con la ciudad de México. La primera es la carretera que va a la ciudad de México por Zimapan, y la segunda tiene también como destino la ciudad México pero vía Pachuca. Esta segunda vía además conecta a Tamazunchale con la Huasteca hidalguense, y especialmente con la ciudad de Huejutla (un importante centro urbano y comercial de la huasteca hidalguense). De esta forma Tamazunchale se convierte en un paso obligado entre la huasteca potosina y la Ciudad de México. Por otra parte, Tamazunchale concentra parte de la oferta educativa a nivel

superior de la región, ya que en este municipio está la Escuela Normal de la Huasteca Potosina, además de haber sido el primer municipio donde se instaló el Centro Coordinador Indigenista que terminaría finalmente en Tampacán.

Recapitulación

Para concluir este capítulo podemos señalar que la presencia indígena en la capital potosina forma parte de una nueva etapa de la migración rural hacia las ciudades la cual tuvo su despunte en la década de 1990 cuando las ciudades medias del país crecieron en términos económicas y se convirtieron en las nuevas receptoras de esta población migrante. En estos momentos, la región noreste se posicionó como una zona de atracción importante, siendo la ciudad de San Luis una de las que se sumó a este proceso. Particularmente San Luis se distingue porque en su caso estamos hablando de migración interestatal, ya que los nahuas y tenek provenientes de la Huasteca son los más importantes en términos numéricos. Estos migrantes constituyen la principal fuerza laboral indígena de la capital. Sin embargo, también llama la atención la diversidad ocupacional de ambos grupos en esta ciudad. Un número importante se ocupa en los subempleos con una fuerte distinción de género: las mujeres trabajan en el servicio doméstico mientras que los varones en la vigilancia, el ejército y las fábricas. Además, de estas ocupaciones, destaca el número de profesionistas, lo cual posiciona a la capital potosina como una opción para escolarizarse y posiblemente insertarse laboralmente en el mercado profesional y burocrático. Entre estas profesiones, la docencia es el principal espacio laboral de ambos grupos, seguido de los profesionistas “liberales” (abogados, contadores y médicos) y finalmente los funcionarios y directivos del sector público y privado.

En la capital potosina, estos profesionistas se distinguen por su residencia dispersa a lo largo de la ciudad y por mantener redes con sus pares étnicos en espacios laborales pero muy poco términos más íntimos como se explicará más adelante, esto se debe a que no estamos hablando de una migración familiar, sino individual. Esta situación ha dificultado en algún sentido su visibilidad entre las instituciones públicas y la población en general.

En este sentido, la atención oficial hacia los indígenas en el estado sigue concentrándose en la región huasteca aún cuando los hogares indígenas han crecido sustancialmente en la capital. Dentro de las instituciones escolares no se ha problematizado el

tema de la diversidad cultural aún cuando en los recorridos de campo localizamos a varios niños indígenas en escuelas primarias de algunas zonas marginales. Por el contrario, esta población ha contado con el apoyo económico de organizaciones políticas y de instituciones de asistencia social o internados para escolarizarse en el sector privado.

Por otra parte, considerando el contexto político, cultural y económico de los lugares de origen de estos migrantes tenek y nahuas, podemos entender el tipo de relaciones sociales que estos indígenas de la Huasteca han sostenido con los mestizos desde varios siglos atrás. Retomando a Bartolomé (1997) bien podríamos considerar a las comunidades indígenas de la Huasteca como polisegmentarizadas, ya que cada una forma un segmento compuesto por formas de organización política primaria que llegan a definir las como comunidades independientes. Entre estas comunidades existen pocos mecanismos propios que permitan su articulación, por ejemplo, uno de estos mecanismos proviene del sistema administrativo estatal, como los municipios. Además, en la Huasteca las comunidades tuvieron procesos históricos de colonización muy diversos, lo cual contribuye también en esta fragmentación de los pueblos indígenas. Sin embargo, también existen códigos culturales comunes que se comparten y los identifica en cierto contexto de interacción. En la Huasteca las diferencias étnicas no impiden que los diferentes grupos se articulen en ciertos espacios de interacción, como las celebraciones religiosas, los intercambios comerciales, las organizaciones políticas y religiosas, entre otros. Esto también puede llegar a explicarnos por qué en algunos momentos la identidad regional como Huastecos –y toda la carga cultural que esto encierra- llegue a ser más abarcativa entre los profesionistas hablantes del náhuatl y tenek que su filiación a un grupo étnico.

CAPÍTULO 4. ATRAVESANDO FRONTERAS MEDIANTE LA ESCOLARIZACIÓN. LA HISTORIA DE MANUELA Y ARACELI

La familia Mendoza está conformada por Manuela y Araceli. Ambas son tenek y tienen más de dos décadas de vivir en la capital del Estado. Manuela es madre soltera y llegó a San Luis hace 34 años, ciudad en la que nació años después su única hija, Araceli. En la capital del Estado ha trabajado por años en el servicio doméstico “de quedada” o “puertas adentro”⁹ además de otros empleos temporales en el ramo de los servicios. Araceli tiene actualmente 31 años de edad de los cuales ha pasado 27 en la capital potosina. Sus experiencias de escolarización fueron totalmente urbanas dentro de escuelas de diversos niveles socioeconómicos. Estudió la Licenciatura en Educación Musical dentro de la Escuela Estatal de Música de la capital. Desde hace cuatro años vive en Postdam, Alemania con su esposo y sus dos hijos pequeños.

En el 2005 el Censo del INEGI reportó que en San Luis Potosí había 273 empleadas domésticas que son hablantes de una lengua indígena, entre ellas las tenek ocupan el segundo lugar, sólo después de las hablantes de náhuatl. El servicio doméstico es la ocupación donde las mujeres nahuas y tenek se integran en un 91% dentro de la capital del Estado, (véase capítulo 2). La familia Cruz representa el caso de muchas familias tenek en la capital del Estado que surgieron a partir de la migración femenina a la ciudad y su posibilidad de insertarse laboralmente en una ocupación históricamente subvaluada, como lo es el empleo doméstico. Aunque la madre, Manuela, no ingresó al sistema escolar, sí mantuvo una clara intención de que su hija lo hiciera en la ciudad. La historia de esta familia representa el caso de mujeres tenek que se establecieron de forma aislada en la capital y emplearon estrategias para socializar a sus hijos dentro de sus referentes étnicos a la vez de inculcarles aquellos de la sociedad mestiza mayoritaria, en el que destaca la escuela como un espacio de socialización importante.

El contacto con esta familia se realizó a través de un amigo en común, quien me contactó específicamente con Araceli al saber de mi interés por investigar indígenas

⁹ Los conceptos “de quedada” o “puertas adentro” se emplean para calificar un tipo de empleo doméstico que regularmente realizan las migrantes indígenas en la ciudad y se caracteriza por la residencia de éstas en casas de los patrones. Se distinguen de las empleadas “de entrada por salida” en que trabajan más horas al día, su sueldo por hora es menor y además de limpiar las casas realizan más labores como cocinar, planchar, cuidar a los niños, atender los jardines, entre otras. (Durin, 2009)

profesionistas. Su caso me llamó la atención por ser de las pocas hablantes de tenek que logré conocer con estas características, además se había casado con un alemán y vivía en ese país desde el 2005. Con estos pocos datos, su caso me pareció muy importante por lo que inmediatamente me puse en contacto con ella a través del correo electrónico. Sin embargo, estaba consciente que el vivir fuera del país sería una limitante de peso para conocernos y trabajar juntas. Afortunadamente en febrero del 2008 la conocí cuando vino a México para presentar su examen de titulación de la Licenciatura en Educación Musical. Ella mandó un correo colectivo para invitar a “sus amigos mexicanos” a su examen, este signo me dio confianza para entablar un contacto más cercano con ella. La primera vez que la vi me di cuenta que tenía una personalidad y carácter fuerte. Fue el día de su examen de titulación, al que asistí bajo la idea de pasar desapercibida hasta que pudiera presentarme formalmente al término del evento protocolario. En cuanto entré, Araceli me vio y ahora sé que inmediatamente me identificó como la “antropóloga interesada en la vida de las profesionistas indígenas”. Cuando a la mitad del examen hubo dos personas que se salieron del salón, ella se dirigió a la puerta, la cerro con llave y dirigiéndose al público nos advirtió “Nadie sale ni entra a mi examen hasta que yo haya terminado, sino, ¿para qué vinieron?”. Debo confesar que me intimidó su personalidad desde entonces. Sin embargo, a lo largo de nuestros encuentros me fui dando cuenta que sus mismas experiencias de discriminación racial y económica la han llevado a “sacar las garras” y a defenderse, como ella misma me lo comentó.

En ese primer viaje nos vimos tres veces. En una de esas ocasiones conocí a la parte alemana de su familia: su esposo y su suegro. También conocí a su madre, Manuela, quien preparó unos tamales huastecos deliciosos para festejar la titulación de Araceli. En otro encuentro accedió ir a mi casa al lado de su hijo. Ese día pasamos todo el día juntas y nos vimos en situaciones un poco caóticas que me llenaron de angustia pero que también sirvieron para reforzar nuestras relaciones de confianza. Ese día preparé un platillo que ella misma me solicitó el primer día que la conocí. Cuando pasé por ella a su casa me comentó que acababa de chocar en el taxi que la transportaba del centro de la ciudad hacia su casa. Su susto fue muy grande porque iba con su hijo en el taxi, por eso Manuela los “barrió” con hierbas para tranquilizarlos. Cuando pasé por ellos Araceli todavía estaba un poco pálida de la impresión. Después nos dirigimos a mi casa pero al llegar me di cuenta que había perdido las llaves y no podíamos entrar. Con la impresión del susto y con mucha hambre, nos dirigimos a buscar un lugar donde comer. Yo era nueva en la colonia y no conocía un lugar cercano por lo que estuvimos dando vueltas casi 40 minutos hasta que encontramos una taquería para comer.

Después nos fuimos a caminar al centro mientras llegaba mi esposo a la casa. Todo este tiempo Araceli me estuvo haciendo preguntas sobre mi profesión y también hablamos sobre su vida en Alemania y la Huasteca. Hasta las cinco de la tarde pudimos entrar a la casa y empezar la grabación formal de su historia de vida. Ya en la sala de mi pequeña casa fueron constantes las interrupciones de mi hija, de su hijo, de las personas que tocaban la puerta o llamaban por teléfono (una dinámica que nunca ocurría en casa). Me pidió que le preparara un café porque su cansancio era claro y no se lo tomó porque parecía “agua de calcetín”. Sin embargo, a pesar de todos estos pequeños detalles que me iban angustiando más, Araceli me contó muchas cosas importantes de su vida y nos reímos mucho. Un aspecto importante fue cuando escuchó a mi esposo hablar en tenek, contarle sobre los curanderos de Aquismón que conocía, y sobre los problemas de tierras que viven muchas comunidades de la Huasteca. Con esta plática pude darme cuenta que para Araceli, a diferencia de otros hijos descendientes de huastecos que habían crecido en la ciudad, esta región es algo muy vivo en su relato, tiene un conocimiento profundo sobre la geografía, las prácticas rituales, la lengua, etc., un conocimiento que sólo tiene una persona que ha vivido y siente un fuerte apego para esta región.

No era la primera vez que alguien se interesaba en conocer a Araceli, anteriormente había colaborado en otro proyecto de investigación antropológica donde le habían comentado que era una “indígena exitosa”, frase que varias veces comentó en nuestras conversaciones de manera irónica. En este viaje nos volvimos a ver cuando fui a su casa para recoger unos discos de música infantil tenek que ella grabó gracias a una beca que obtuvo del gobierno estatal. Yo me mostré interesada en venderlos entre los contactos interesados en la Huasteca que tengo. Sin proponérmelo, estos CDs fueron el pretexto para seguir en contacto por correo electrónico una vez que se regresó a Alemania, pero principalmente, fueron el motivo por el que su madre y yo nos fuimos tratando más.

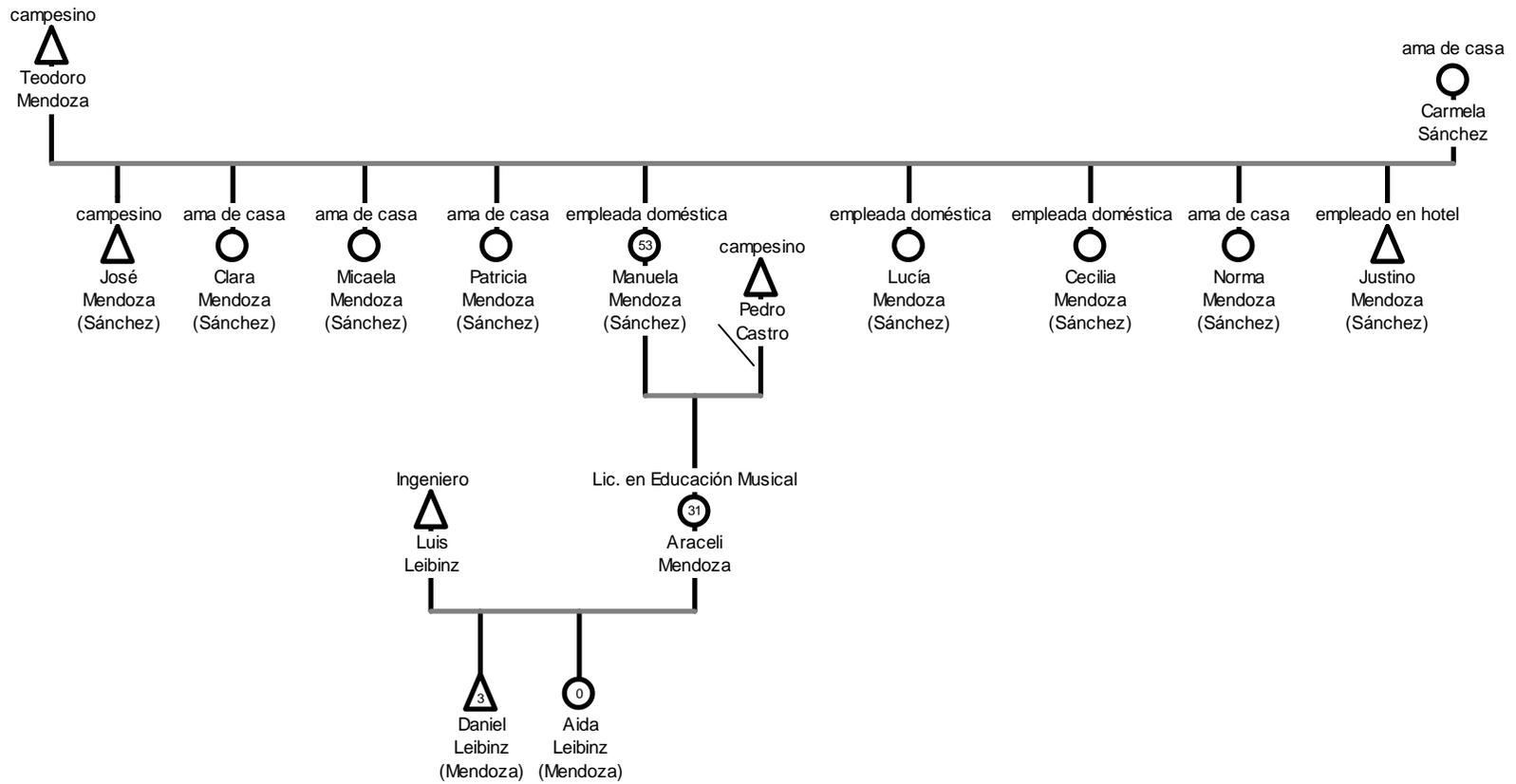
Así gracias a Araceli conocí a Manuela, con quien tuve más contacto directo por vivir en la ciudad, aunque es una mujer que se traslada constantemente de un lugar a otro: unos meses está en la capital del estado, otros visitando a sus padres en la Huasteca y otros con Araceli en Alemania. Debido a la cercanía de nuestros lugares de residencia en San Luis, Manuela pasaba frecuentemente a visitarme a mi casa, donde durábamos algunas horas platicando de manera informal. Ella pasaba a mi casa para recoger el dinero de las ventas de los CDs, otras veces me llevaba mas cajas de discos que Araceli me mandaba desde Alemania, también me pedía que le mandara por correo electrónico recados a Araceli, alguna vez me

visitó para que le arreglara su celular y la última vez que nos vimos nos invitó a toda la familia a cenar a su casa.

Manuela es una mujer de tez morena, baja estatura y complexión robusta que viste como la mayoría de las mujeres en la Huasteca (sin usar el traje tradicional) y su forma de hablar denota que el español es su segunda lengua. Ella es muy simpática y risueña lo cual ayudó mucho en el desarrollo de nuestra relación. Pasamos muchos momentos riéndonos en la sala de mi casa. Ella todo el tiempo hace bromas de la gente, de su aspecto físico y de sus pretendientes que ha conocido en la ciudad. Sin embargo, también en varias ocasiones llegó a llorar cuando me contaba de la situación de sus padres en la Huasteca, especialmente por la salud de su padre. Cada vez que me visitaba después de pasar unos meses en su comunidad cuidando a sus padres, se le notaba el cansancio físico y emocional por el que pasaba.

Araceli regresó en dos ocasiones más a San Luis, en todas estas veces nos vimos para comer juntas de nuevo o platicar por las tardes pero ahora en su casa; también fuimos de compras al centro. Entre cada una de sus visitas nuestro contacto fue a través del correo electrónico, así me mantuvo al tanto del nacimiento de su última niña y su cambio de ciudad de residencia. A través de su página familiar en internet me fui enterando de sus actividades en Alemania y gracias a sus fotos pude imaginarme su casa y el tipo de convivencia familiar que mantiene del otro lado del Atlántico.

Genealogía 1. La Familia Mendoza



4.1. La migración de Manuela a la capital potosina dentro del servicio doméstico

Manuela Cruz nació en 1956 en la comunidad tenek de Puhuitzé, ubicada en el municipio de Aquismón dentro de la Huasteca potosina. Desde muy joven se salió de su comunidad por conflictos familiares. La situación con sus padres durante esta etapa fue muy tensa porque entre ellos había fuertes problemas. Su madre constantemente se quejaba de que su esposo la golpeaba y de que tenía otras mujeres en la comunidad. Además Araceli siempre sintió rechazo de parte de su madre por haber nacido mujer.

Estuve poco tiempo (en Puhuitzé) porque no soportaba a mi mamá, desde niña nunca me quiso y ahora de vieja todavía [...] Mi mamá tiene un veneno dentro de ella, es que en su juventud fue muy mentirosa y la otra cosa es que mi papá hacía sus “cosas”, entonces le quedó eso a mi mamá. Ella dice que de joven le pegaba, yo nomás una sola vez vi que le pegara [...] Yo ya no quería vivir con mi mamá, desde niñas si sonábamos el machete en la piedra nos decía “lárguense, ¡cómo no tuve puros hijos! [...]

Su situación en la comunidad de origen representa una constante para las mujeres indígenas de la Huasteca, quienes su condición de género las enfrenta a cierto tipo de vida en la comunidad. En una economía campesina como la de los tenek, la transmisión del conocimiento agrícola resulta fundamental para la reproducción de la comunidad, sin embargo, en esta práctica opera una marcada división sexual del trabajo caracterizada por la presencia de los hombres en el trabajo con la tierra y el de las mujeres en los espacios domésticos. En el caso de la familia de Manuela, donde siete de los diez hijos eran mujeres, había menos manos útiles para el trabajo agrícola y más bocas que alimentar en casa, esto provocaba un desbalance dentro de la economía familiar que Manuela manifiesta como parte de las tensiones familiares.

Así, ante la presión de su familia por no contribuir lo suficiente en la economía familiar, Manuela se trasladó a la capital potosina en 1974, con 18 años de edad, sin escolarización y con una urgente necesidad de trabajar. Llegó a la capital del Estado porque una señora fue a buscar una “muchacha” a la Huasteca y a ella le pareció una buena oportunidad para salirse de su casa. Una vez que se trasladó trabajó como empleada doméstica “de quedada” en diferentes casas dentro de las colonias Himno Nacional y Centro. Cuando llegó a la ciudad Manuela no conocía a ninguna otra paisana que viviera en San Luis. No gozó de la compañía de sus hermanas, las cuales también se emplearon en el servicio doméstico pero en otra ciudad de importancia para la Huasteca: Tampico, donde viven hasta la fecha. Durante los primeros años fue tejiendo sus redes de amigos y de empleadoras que le fueron útiles para ir cambiando de trabajo cuando los conflictos con las “patronas” eran difíciles. Por ejemplo, creó su grupo de amigas con las que iba a los bailes a las rancherías los fines de semana libres.

En algunos de estos cambios de trabajo se regresó a su comunidad donde pasó cerca de un año en casa. En este tiempo conoció al padre de su hija, era un campesino tenek, de quien se embarazó cuando aún eran novios. La presencia del padre de su hija en su narrativa de vida es casi inexistente. Su historia con el padre de Araceli es algo de lo que Manuela prefiere no hablar. En varias ocasiones traté de tocar el tema sin tener éxito. Después de escuchar las dificultades que ha tenido a lo largo de su vida por ser madre soltera y conseguir una nueva pareja, entendí que estos recuerdos permanecen ocultos en su memoria de vida, por ello ya no seguí insistiendo.

En cuanto Manuela se dio cuenta de su embarazo, huyó de su comunidad debido a la fuerte presión moral que viven las madres solteras dentro de Puhuitzé. Entonces regresó de nuevo a trabajar en una de las casas donde anteriormente había estado en la capital potosina mientras daba a luz. Ni su familia ni su novio se enteraron del nacimiento de Araceli.

Una vez que nació su hija y ante la ausencia de un marido, sorteó varias dificultades dentro de su trabajo en las casas. Como varias autoras han señalado (Posso, 2006; Durin, 2009), la actividad laboral dentro del empleo doméstico –como en muchos otros- se ve fuertemente influida por el ciclo de vida de las mujeres, especialmente si se trata de la etapa reproductiva. En un tipo de empleo caracterizado por la informalidad, las mujeres pueden ser despedidas debido a un embarazo, interrumpen constantemente el empleo para atender a los hijos o bien son obligadas a trabajar jornadas dobles para compensar la presencia de los hijos en el trabajo. Manuela vivió cada una de estas situaciones una vez que se convirtió en madre. A los 13 días de haber nacido Araceli tuvo que buscar una nueva casa para trabajar por lo que se fue a Monterrey para probar mejor suerte. Sin embargo, sólo duró un par de meses ya que sus dilemas entre el trabajo y su maternidad no cambiaron mucho y además se encontraba más lejos de casa por lo que finalmente decidió regresar a su comunidad de la Huasteca mientras su hija crecía un poco más.

[...] Nadie sabía que yo tenía una niña, no sabes cómo sufrí con mi mamá, se enojó, había días en que nomás me reclamaba y me reclamaba. Cuando estaba bien mala la niña me decía “Ya ves, para eso quieres a tu viejo, para que te ayude, para que no estés sola aguantando el sueño”. Yo ya no aguanté y me escapé de nuevo de mi casa [...]

Cuando regresó, el padre de su hija ya se había casado y formado una nueva familia, por lo que no contó con su apoyo moral ni económico en ningún momento. Hasta le fecha Araceli no tiene contacto con él. Por otro lado, los padres de Manuela le reprochaban constantemente su condición de madre soltera. Esta situación ha sido difícil para las dos y es probable que haya

sido una de las razones por las que no se quedaron en Puhuitzé. Manuela se rehusó en varios encuentros que sostuvimos a charlar sobre el tema, sin embargo, con el tiempo hizo mención del engaño que había sufrido por parte del papá de Araceli. Durante el tiempo que trabajó “de quedada” en las casas trató de rehacer su vida con una pareja pero fue difícil, sin embargo es un tema del que habla constantemente. Incluso a mi me llegó a preguntar en varias ocasiones si yo no tenía problemas fuertes con mi esposo y me recomendaba que lo cuidara para que no me quedara sola con mi hija. Ella hubiera querido tener más hijos pero por no tener una pareja estable no le fue posible. Ahora vive con un señor con el que no tienen una buena relación últimamente porque viaja constantemente a Alemania o a la Huasteca.

Con su hija pequeña, Manuela entonces consiguió trabajos temporales cerca de su comunidad: continuó con el empleo doméstico en la cabecera municipal y también trabajó como ayudante de una familia que hacía pan en El Sabinal, una comunidad tenek cercana a Puhuitzé. Algunas veces sus padres se quedaban con la niña y en otras Manuela se la tenía que llevar.

Así, Araceli vivió sus primeros cuatro años bajo la crianza de su familia materna en una comunidad indígena. Aprendió el tenek como lengua materna ya que sus abuelos eran monolingües. Aunque ella recuerda muy poco esta etapa de su vida, en su memoria está muy presente el apoyo y cariño que recibió de sus abuelos, a quienes llama “mis viejitos”.

Cuando Araceli estaba a punto de cumplir cuatro años su madre decidió regresar una vez más a San Luis para que su hija empezara a asistir a una “buena escuela”.

4.2. La socialización urbana de una familia tenek ocupada en el servicio doméstico

En esta ocasión la residencia de ambas en la capital fue más prolongada, debido a que Araceli debía estudiar en la ciudad. De nueva cuenta el empleo doméstico fue la principal ocupación laboral de Manuela aunque también lo combinó con empleos dentro de programas de limpieza pública. Sus experiencias laborales por varios años dentro de las casas se caracterizaron por la informalidad, los contratos verbales, los abusos patronales y los pagos irregulares, además de estar basada en la relación personal que ella lograba mantener con sus “patronas”.

La mayor parte de la narrativa autobiográfica de Manuela está compuesta por estas experiencias y conflictos con las dueñas de las casas donde trabajó: recuerda cuando la corrieron de una casa por envidia de sus compañeras, cuando se peleó con una señora que le iba a prestar dinero, cuando las empleadoras la iban a buscar para pedirle que regresara a trabajar. El papel que estas relaciones personales tienen en su memoria se entiende si

consideramos que tanto ella como su hija dependían de éstas para asegurarse un techo donde vivir, además de la alimentación y otras necesidades básicas. Sin más familiares en la ciudad y sin un esposo que la apoyara en las responsabilidades económicas ni de crianza, Manuela eligió el trabajo “puertas adentro” como una estrategia para vivir en la ciudad aún cuando esto significaba enfrentarse a desigualdades, jerarquías y relaciones de poder en su vida cotidiana (Goldsmith, 1990; Chavarría, 2008).

Al iniciar su día en las casas donde trabajaba Manuela llevaba caminando a Araceli a la escuela pública más cercana, después regresaba a preparar el desayuno e iniciaba con la limpieza de la casa, lavaba a mano y planchaba la ropa de cada uno de los que habitaban la casa. Los primeros años trabajó en una casa que daba asistencia a estudiantes de la Huasteca que provenían de familias mestizas con recursos económicos altos. A ellos les gustaba comer comida típica de la región, muy elaborada, por lo que había que prepararles tres veces al día enchiladas, bocoles, cecina o chorizo con huevo. Antes de preparar la comida tenía que pasar por Araceli a la escuela. Por las tardes ella seguía con su quehacer mientras Araceli jugaba en los jardines de las enormes casas y algunas de las estudiantes le ayudaban con sus tareas. Cuando Manuela dejó de trabajar para los estudiantes de la Huasteca se cambió con una vecina quien criaba gallos finos de pelea y entonces, además del quehacer se hacía cargo de encubar cientos de huevos al día, vacunar a los pollos y alimentarlos. Araceli, quien ya tenía nueve años, también se incorporaba al quehacer de la casa.

Además de que la jornada de trabajo era más pesada por trabajar “de quedada”, el hecho de tener una hija viviendo con ella representaba una boca más que alimentar para los patronos quienes obligaban a Manuela a trabajar más que el resto de los empleados en casa. Manuela recuerda cuando la dueña de esta casa le iba a prestar dinero para dar el enganche de una casa y al final terminó corriéndola con el “pretexto” de la niña:

[...] Un día me dijo “piénsale si te vas o te quedas”, yo le contesté “Señora, pero así no nos arreglamos, usted me dijo que me iba a prestar el dinero y no sé qué le pasa ahora”. “No, yo ya tengo a otra. Y además esa niña que ya se vaya, que se vaya con las monjas”. Le dije “si yo estoy trabajando con usted pues la niña tiene que estar conmigo, y si usted me está corriendo a mí me la voy a llevar, no tiene necesidad de decirle eso a la niña si ya no quiere que ella esté aquí me voy y ya, pero no le diga nada a la niña”. [...] Me bajó mis cosas y las puso en la cochera, yo ya no dije nada y luego pues gracias a Dios me fui a donde sea (sic), me fui a arrimar con una comadre [...]

Las casas de los patronos se convirtieron en los principales espacios de socialización para Araceli. En estas casas vivía con su madre quien a veces le hablaba en tenek y la llevaba al menos dos veces al año a Puhuitzé para visitar a su familia. Sin embargo, por la carga de sus

quehaceres tenía poco tiempo para atenderla por lo que Araceli pasaba mucho tiempo sola jugando en las casas y dependiendo de la voluntad y el carácter de los dueños de las casas. A veces le ayudaban con sus tareas, le regalaban juguetes o la sacaban a pasear:

[...] En una casa había dos chicas de la huasteca que estudiaban para educadoras, ellas eran muy buena onda, porque mi mamá nunca tenía tiempo de jugar conmigo, ellas me regalaban trastecitos, luego jugaba en el jardín, tenían muchas plantas, me acuerdo que la dueña las cuidaba mucho y yo siempre las desconchiflaba, con las bugambilias hacía agua de Jamaica, a las margaritas les cortaba los pétalos, con la tierra hacía cafecito, en el pasto hacía hoyos para preparar chocolates. Me entretenía en el jardín todo el día jugando. Había duraznos y me encantaban. Pasé una infancia muy bonita ahí [...] También había una que estudiaba para contadora y ella me sacaba a pasear para que no diera lata, me llevaba al centro comercial, al centro, a un restaurancito. También se comía muy bien: el huevo con chorizo, la carne. La familia era muy generosa [...]

En el caso de las empleadas migrantes que son madres solteras y tienen pocas redes sociales, la cercanía con las empleadoras tiende a intensificarse, como ocurrió con Manuela. El intercambio afectivo entre las empleadas y empleadoras es un fenómeno constante, más aún cuando los hijos tienen presencia en los lugares de trabajo de las madres. Esta convivencia afectiva tiene repercusiones en el tipo de socialización primaria de los hijos, incluso llega a generar una “filiación simbólica” con la familia de los patrones (Drouilleau, 2009). Araceli no sólo conoció a los patrones de Manuela, sino que vivió junto con ellos compartiendo la comida, el alojamiento y otras actividades cotidianas. Al recibir el apoyo y cariño de los dueños de las casas Araceli fue construyendo modelos de vida que impactarían en sus decisiones para escolarizarse a nivel profesional. En estos ambientes Araceli conoció otro tipo de referentes culturales que le agradaron y le permitieron imaginar un futuro diferente al de su madre.

Una de las familias viajaba constantemente a Estados Unidos y además tenían descendientes franceses por lo que se familiarizó con cierta música y comida internacional. Ahí escuchó grupos de rock estadounidenses, la música clásica y los ritmos tradicionales de España. Todos estos conocimientos le sirvieron de base para acceder años después a la carrera musical y al campo artístico europeo.

Investigaciones sobre las segundas generaciones de indígenas en la ciudad señalan que son los hijos los que tienen una mayor interacción en contextos cuyos modelos simbólicos e ideológicos no coinciden necesariamente con el de sus familias indígenas (Romer, en prensa; Rojas, en prensa). Martha Romer afirma que estos hijos crecen con una socialización intercultural que implica la influencia de dos culturas en la construcción de representaciones y sobre el aprendizaje de las normas y conductas sociales. Sin embargo, esta construcción no

deja de estar enmarcada dentro de un sistema interétnico desigual, toda vez que la relación asimétrica entre los grupos indígenas y mestizos hace que las influencias no tengan el mismo peso. Sin embargo, esto no debe llevarnos a pensar en una asimilación automática en los hijos, ya que como veremos en el caso de esta familia, aún cuando Araceli empleó varios códigos y conocimientos de este mundo urbano para elegir una profesión y cierto estilo de vida, también ha empleado todo esto para reforzar su pertenencia étnica a nivel familiar. En este sentido, la socialización intercultural de estas segundas generaciones se define como un proceso de tensiones, conflictos y negociaciones culturales e identitarias.

Aún creciendo dentro de estos diversos ambientes culturales, su percepción de no pertenecer a ellos fue permanente ya que en las interacciones cotidianas con los dueños las fronteras de clase se marcaban constantemente.

[...] En esa casa sufrí muchos traumas porque a veces recibes muchas humillaciones por ser la hija de la criada. Los mismos dueños eran a veces muy canijos conmigo [...] Esta etapa no la disfruté mucho porque sufrí muchas cosas con estas familias [...]

Araceli tenía asignadas tareas en las casas que formaban parte de un tipo de acuerdo no explícito por vivir y comer en la casa de los dueños: boleaba los zapatos, sacudía la casa, lavaba los trastes, alimentaba a los animales y tomaba recados telefónicos.

Después de algunos años, Manuela decidió buscar otras opciones laborales porque estaba cansada de la dinámica extenuante como empleada doméstica. Rentaron un cuarto en la colonia Satélite, una zona periférica de la ciudad, y Manuela consiguió un trabajo en un programa de aseo público en el Parque Tangamanga. Su situación económica fue más complicada debido a que con su sueldo había que cubrir los gastos de renta, alimentación y transporte. Por esta razón, regresó de nueva cuenta al trabajo “de quedada” por unos años más. Una vez que Araceli creció, ya siendo una adolescente, ambas dejaron de vivir en las casas de los empleadores. Araceli comenzó a trabajar a los 14 años para cubrir sus gastos personales y de estudio ya que la situación económica de la familia fuera de las casas de trabajo era más complicada.

4. 3. Estudiar y trabajar en la ciudad: estrategias de escolarización de una joven tenek

Las investigaciones recientes que se han realizado en Monterrey sobre las mujeres indígenas que laboran en el empleo doméstico han señalado que en el caso de las tenek provenientes de la Huasteca potosina un alto porcentaje mantiene altas expectativas laborales y escolares en las ciudades (Durin, 2009). Muchas de ellas perciben el empleo doméstico como una ocupación

transitoria mientras estudian, se profesionalizan y consiguen otro empleo. Si bien, Manuela no se escolarizó al llegar a la ciudad por su situación de madre soltera, mantuvo una clara intención por que su hija lo hiciera en la capital. Según Manuela ésta fue la principal razón por la que se trasladó definitivamente a la capital del Estado cuando Araceli tenía apenas 4 años.

Cuando llegó a la ciudad Araceli sólo hablaba en tenek. La señora de la casa donde trabajaba regañó a Manuela por no haber enseñado a la niña a hablar también en español. Manuela procuró que su hija lo aprendiera rápido y poco a poco fue desplazando su lengua nativa en la ciudad. En el kínder Araceli recuerda haber aprendido a hablar el español de manera fácil, ya que era el inicio de su etapa de lectoescritura. Las escuelas a las que asistió eran públicas y cercanas a los lugares de trabajo de su madre, en colonias de baja marginación urbana, como la escuela Margarita Maza de Juárez en la Himno Nacional y la secundaria Jaime Torres Bodet en la colonia Centro. Cada vez que Manuela cambiaba de empleo, evitaba sacar a su hija de la escuela hasta que no terminara el ciclo escolar.

Cuando su mamá trabajaba en las casas, Araceli dependía mucho de la supervisión de la familia para cumplir con sus deberes escolares. Manuela, que sólo asistió a un par de años a la escuela no podía ayudarla debido a su falta de conocimiento; sin embargo, las dueñas de las casas le resolvían sus dudas escolares e incluso la reprendían moralmente cuando sacaba malas calificaciones:

[...] La dueña de la casa explotaba a mi mamá un montón pero se ponía a hacer la tarea de español o matemáticas conmigo y si se daban cuenta que me iba mal en la escuela me daban mis sermones. Me decían “a tu mamá ya le gustó Rigo Tobar, pero a ti te gusta Def Leppard y ¿cuánto cuesta un boleto para verlos? Así que estudia” [...]

Cuando estaba cursando la primaria fue que a su mamá la corrieron de una casa y se cambiaron a la colonia Satélite. Entonces ingresó a una escuela en la que sintió un bajo nivel académico pero aprendió a defenderse en un ambiente de interacción más pesado entre los alumnos.

[...] la escuelilla en la Satélite era muy mala, era de muy mala calidad, no aprendí nada, todo el mundo hacía lo que se le pegaba la gana pero lo que sí aprendí era que por ejemplo antes todo el mundo hacía conmigo lo que quería, era muy sumisa, muy dejada, los mayores me golpeaban, si caminaba mal me hacían burla, luego me hacían llorar porque no traía los mismos zapatos. Recuerdo que un día un niño me golpeó y me dejó desmayada y mi mamá fue a reclamar y no le hicieron caso. Acá en la Satélite los niños eran como muy agresivos, muy peleoneros y a mí se me pegó, aprendí a defenderme [...]

Después de un tiempo regresaron al servicio doméstico y a vivir dentro de las casas donde eran empleadas. Fueron más de cuatro años en los que Araceli creció rodeada de un mundo de

comodidades sin que ella se sintiera dentro de él, realizando actividades no remuneradas dentro las casas donde vivía y enfrentándose a un mundo escolar que continuamente la seguía rodeando de los prejuicios de clase que comúnmente encierran las tensiones asimétricas entre los grupos étnicos. En su memoria esta etapa la recuerda como dolorosa y muy difícil para ella en la escuela.

[...] Era yo muy agresiva, los niños me tenían miedo, ni se metían conmigo. Dos o tres veces me peleé con ellos y los dejé arañados, a mi mamá le llegaban citatorios porque su hija ya había golpeado a varios. Mi mamá lloraba porque la pobrecita no sabía qué hacer, pero era dominante, tenía el carácter fuerte, me decía que si no me aplacaba me iba a dar unas buenas y me las daba [...]

Una vez que entró a la secundaria Araceli experimentó una nueva fase de vida. En ese momento ya no vivían en las casas de los empleadores y amplió sus espacios de socialización más allá de lo que ocurría en las casas y en la escuela. El espacio escolar seguía ocupando un lugar importante en sus interacciones sociales, ya que ahí formó un grupo de amigas, se unió a grupos deportivos de volibol y futbol, fue donde tuvo sus primeras relaciones de noviazgo y donde descubrió algo muy importante para ella: su gusto por la música una vez que ingresó al coro escolar. No obstante, también empezó a pasar más tiempo fuera de las casas ya que por primera vez empezó a trabajar los fines de semana en una pastelería, propiedad de la familia con la que su madre trabajaba. Con su sueldo cubría sus gastos personales y de transporte. Aunque reconoce que para su madre fue una etapa complicada en términos económicos, ella experimentó cierta libertad al ampliar sus relaciones sociales y recibir un pago semanal.

Así, a partir de los 14 años Araceli combinó sus estudios con el trabajo. Eran actividades de medio tiempo o de fin de semana que le permitían seguir con su escolaridad: primero en una pastelería, luego como auxiliar en la administración de un negocio y también en tiendas de decoración floral. De esta forma concluyó una carrera técnica como Asistente Ejecutivo; sin embargo decidió continuar con la música a nivel profesional ya que “era muy aburrido estar haciendo cartitas en el trabajo de administración”.

En ese entonces ingresó a un coro estudiantil con prestigio a nivel estatal donde se fascinó por la música clásica. Después ingresó a la Escuela Estatal de Música para estudiar la Licenciatura en Educación Musical, sin embargo, esta decisión no fue totalmente apoyada por su madre, quien quería que estudiara una profesión universitaria y no artística para resolver su posición económica.

[...] Mi mamá se enojaba porque estaba en música y todo el mundo le metía ideas, pues ella tampoco había estudiado y no tenía ni idea de qué se trataba. Cuando terminé (la

preparatoria) ella quería que estudiara administración o psicología, una carrera universitaria, pero yo no quise [...]

Araceli cubrió sus gastos de estudios durante esta etapa ya que su madre en ese entonces vivía con una pareja con la que compartía sus gastos. Con su sueldo ahorraba dinero para comprar sus instrumentos musicales, algunos de segunda mano. Antes de terminar la carrera, dio clases de música a niños en una primaria privada en la Calzada Guadalupe. Esta fue una de sus pocas experiencias como profesionista, además del proyecto artístico que realizó sobre música infantil tenek, ya que la mayoría de sus empleos en la ciudad fueron dentro del rubro de los servicios.

4.4. La memoria étnica renace en un ambiente profesional artístico

En el 2001 Araceli viajó con el coro de música a Alemania para participar en una serie de conciertos. Esta experiencia significó un parteaguas en la reconfiguración de su identidad étnica, la cual empezó a definir de manera consciente y a proyectar a nivel profesional. En Alemania conoció a un cornista de origen zapoteco que vivía ahí desde hace algunos años, quien la convenció de la importancia de revalorar su ascendencia indígena

[...] En Alemania conocí a un cornista que era de Oaxaca y su padre era indígena. Hicimos muy buena amistad, a él le fueron con el chisme de que yo era indígena y de que hablaba huasteco y él se interesó mucho en mí. Él me inculcó y me dio más fuerza para valorar más mi cultura. Me decía “tienes que defenderla, tienes que sentirte orgullosa por toda la tradición, los rituales y todo eso”. Y ahí pensé que yo no valoraba y que nomás estaba tonteando. [...] Después de que regresé de Alemania como que empecé a valorar más mi cultura y me acerqué a mi abuelo, y a conocer los rituales y entonces pensé que yo tenía cosas que ni siquiera me había dado cuenta y le agarré más amor a mi cultura [...]

En el ambiente musical en el que se desenvolvía Araceli fue bien valorada su pertenencia étnica por la importancia que tienen la originalidad, la innovación y la mezcla en la producción artística. Sin duda, el arte fue un nicho laboral favorable para que Araceli se autoidentificara como tenek y para que diera un significado primordial a su memoria e identidad étnica.

En San Luis regresó con la idea de reencontrarse con su mundo étnico, por eso pasó tres meses en la comunidad de Puhuitzé en la Huasteca conviviendo intensamente con sus abuelos y toda su cultura material para conocer más sobre sus orígenes. Entonces se acercó a su familia con otros ojos y anheló aprender sobre su cultura, a partir de este momento el significado que dio a estas prácticas rurales y comunitarias cambió radicalmente. Descubrió que su abuelo, quien es un arpista de la comunidad, podía transmitirle la música ritual y el manejo

de algunos instrumentos. Aprendió sobre el uso de las plantas para curar las enfermedades, sobre el manejo de los recursos naturales como la leña para cocinar y sobre la importancia del maíz para alimentarse en la comunidad.

Posteriormente surgió la idea de difundir la lengua tenek a través de la música. Para ello realizó un proyecto cultural que obtuvo financiamiento del Fondo Estatal para las Culturas y las Artes en el 2004. Primero compró instrumentos musicales indígenas de la región, como flautas, rabeles y arpas, algunos de estos los obtuvo con el apoyo de su abuelo músico. Como la mayoría de los cantos tradicionales tenek tienen un sentido ritual, Araceli decidió traducir canciones infantiles del dominio popular en español al tenek creando sus propios arreglos musicales y con ritmos de la región, de los cuales sobresale el Huapango, un ritmo musical identificado con la población mestiza de la Huasteca. Algunas canciones fueron de su autoría y el resto las tradujo con ayuda de su madre. Su intención fue realizar un “trabajo profesional” por lo que contrató a compañeros y maestros de la Escuela Estatal de Música donde estudiaba. En la portada del disco aparece la sierra de Aquismón como fondo, en el centro los instrumentos tradicionales que empleó y una foto de Araceli cuando era niña. Al final produjo un CD que desde su punto de vista es un “sincretismo cultural”.

Para Manuela esta etapa de su hija significó un cambio bueno en su relación. Ella se sintió más contenta de que su hija “viviera con orgullo su cultura”. Manuela procuró que su hija no se sintiera avergonzada de ser tenek por lo que su revalorización étnica y su acercamiento voluntario con su familia fue algo que afectó positivamente a la familia.

Con este proyecto musical Araceli inmediatamente se colocó en el ojo de los proyectos indígenas del gobierno mexicano con lo cual se le abrieron nuevos espacios laborales. El más importante fue su participación en el *IV Encuentro Creadoras de Sueños y Realidades. Mujeres Indígenas en el Arte Popular* que organizó la CDI en el 2005 en San Luis Potosí, un evento que surgió en el 2002 en el marco del Día Internacional de la Mujer y dentro de la burocracia indigenista. Ahí conoció a otras mujeres indígenas del país que se movían dentro de estos espacios oficiales. También se conectó con otra joven tenek de la misma región, hacia quien percibió una diferencia: provenía de una familia de maestros indígenas que tenían una larga trayectoria de intermediación con el Estado a nivel local. Su participación en este evento fue un éxito, sin embargo, en los siguientes dejó de asistir por las tensiones de poder que se generan en los círculos burocráticos. Hasta ese momento Araceli era la primera mujer que cantaba en tenek dentro de estos espacios, sin embargo, después surgió otro grupo con un proyecto muy similar de rescate de la música tenek que recibió apoyos institucionales. Araceli

sintió que habían robado su idea central por lo que decidió cortar este canal de proyección laboral, además en esos momentos ya se había casado con un músico y científico alemán por lo que sus expectativas personales estaban en el extranjero. No obstante, su experiencia representa la disputa que entre los intermediarios indígenas se da por el uso laboral de su diferencia cultural.

Ese mismo año, en el 2005, se casó y se fue a vivir a Alemania. Tres años después regresó para titularse de su licenciatura en Educación Musical, decisión que muestra la importancia que para Araceli guarda su nivel de escolarización profesional. En Alemania se ha dedicado a la crianza de sus hijos y al cuidado de su casa, ya que el idioma y su revalidación de estudios han sido los dos principales obstáculos para trabajar en ese país. Aún en esta situación, en el 2008 Araceli viajó sola desde Alemania por casi dos meses para preparar los últimos detalles de su examen de titulación. Una semana antes de su examen llegó su esposo, su hijo y su suegro. El tema que abordó en su tesis estaba relacionado con la enseñanza de la música para niños de nivel preescolar. Su propuesta era combinar principios pedagógicos de Piaget y Montessori con las rítmicas de dos músicos suizos y también con los sonidos de los instrumentos prehispánicos. Incluso en su examen mostró fragmentos de su disco compacto. Un dato interesante fue observar durante su examen cómo daba tanto peso al contexto cultural de los niños mexicanos en la actualidad, para lo cual recurrió a descripciones de su propia experiencia personal. Para ella, los niños de México viven en dos contextos diferentes: unos son los niños de las ciudades que crecen con ruidos de carros, los medios de comunicación y con el bullicio de la gente en los mercados; otros niños son los que viven en el campo alrededor de los ruidos de los animales, la naturaleza y sus fiestas rituales. En su examen nos presentó sonidos de este mundo rural que inmediatamente la identificaban dentro de él. A su mente vino el caso de los niños indígenas, a quienes definió como sumidos en la pobreza y creciendo en el monte con sus costumbres, pero que gracias al entorno y sus actividades físicas desarrollan otras habilidades para el aprendizaje musical. Una de sus principales preocupaciones es que estos niños viven una tensión entre el mundo tradicional y el moderno:

[...] Los niños del campo viven entre dos mundos, uno es su mundo indígena, lleno de danzas y rituales y el otro es el mundo moderno que les llega a través de los medios de comunicación. Los indígenas idealizan este modo de vida diferente [...], copian los estereotipos, adoptan las costumbres de fuera que los hacen perder su identidad. Poco a poco han perdido su lengua, además viven un fuerte problema que es el racismo [...]

En su exposición retomó su idea de difundir la música y lengua indígena ya que además forma parte de la identidad nacional de México. A su presentación llevó su colección de instrumentos prehispánicos los cuales tocó públicamente.

En su examen de titulación pude observar la buena relación que Araceli mantiene con algunas de sus maestras de música y compañeras del Coro Estatal de Música. Todos hablaban con mucha familiaridad y aprecio con su madre, Manuela. El festejo de titulación fue en una escuela de música privada en la calzada Guadalupe, propiedad de una de sus maestras. Ahí hubo canapés y vino chileno, que Araceli no dejó de recomendarnos como muy bueno. Manuela llegó con una olla de tamales huastecos que fue muy aplaudida entre los asistentes. Todos ellos pertenecían al medio musical. A mí me presentó a sus maestras que habían trabajado con ella en su proyecto de música tenek para niños, mencionó que la han apoyado mucho en sus locuras. Yo percibí a Araceli muy cómoda hablando de las diferencias en su vida en Alemania y lo que aprendió en la Huasteca. En este momento la oí hablar tenek con su madre, español con los asistentes y alemán con su esposo y su suegro. Cuando salí de esa reunión me convencí de que el campo artístico era favorable para que Araceli proyectara su diferencia étnica ya que era valorada positivamente.

Después de su examen, Araceli regresó a su vida en Alemania. Desde que se casó y se estableció en este país interrumpió su vida laboral para dedicarse a la crianza de sus hijos, no obstante, continúa vinculándose con la música ya que toma clases particulares de canto porque en un futuro desearía dar clases a niños alemanes. Aunque ella sigue adaptándose a su nuevo estilo de vida totalmente diferente a Puhuitzé y San Luis Potosí, el ambiente familiar que le rodea en Alemania lo describe como altamente académico y artístico. Su esposo es científico en el ramo de la química y trabaja para una empresa privada sin embargo se dedica a la música, la fotografía y al trabajo en madera como actividades complementarias. Los miembros de su familia política viven con una fuerte disciplina en torno a la música, la literatura, el deporte y la alimentación saludable. Y aunque para Araceli estas prácticas en ocasiones son motivo de disputa cultural, por una parte ha sido el contexto que ha elegido para formar una nueva familia, lo cual muestra la importante valoración que otorga al ambiente intelectual y artístico en estos momentos de su vida.

4.5. La reconfiguración étnica en la ciudad: la construcción de una comunidad afectiva entre la ciudad y la comunidad

A pesar de que Manuela y Araceli han pasado gran parte de su vida viviendo en contextos urbanos, la conexión afectiva que mantienen con su comunidad de origen, con sus parientes que todavía viven ahí y con prácticas culturales que las identifican con la etnia tenek, sigue teniendo vigencia tanto en sus memorias personales como en su vida cotidiana hasta la fecha. Incluso, ahora que ambas viven en países diferentes, la vinculación entre ellas y su mundo étnico se ha reconfigurado pero continúa teniendo vigencia identitaria para las dos.

Varios autores han señalado el papel de la familia extensa en la reproducción del núcleo doméstico y la etnicidad. Su fuerza descansa en su función socializadora ya que a través de ella se transmiten los roles de cada individuo y los contenidos culturales que garantizan la supervivencia étnica (Bartolomé, 1997). Sin embargo, las dinámicas actuales de las comunidades indígenas derivadas de la globalización han provocado cambios importantes en las estructuras y roles familiares. La migración del campo a la ciudad ha sido uno de estos detonantes. En el caso de algunos grupos indígenas, sus formas de vida holística les ha permitido mantener –aunque con cambios- el papel de la familia extensa a través de sus formas de residencia conglomerada y las redes de paisanazgo que reconstruyen en la ciudad. Pero, ¿qué sucede en el caso de los grupos indígenas que viven en un contexto extracomunitario donde no mantienen la forma de vida holística, como es el caso de los tenek y nahuas que habitan la capital potosina? En ambos casos, por lo regular las familias nucleares se insertan de manera dispersa a lo largo de la ciudad mientras que mantienen poco contacto con los paisanos. Esta situación llevaría a pensar que la nuclearización de las familias está relacionada con la reconfiguración –incluso con la pérdida paulatina- de la identidad étnica. Sin embargo, en el caso de esta pequeña familia nuclear que vive en San Luis representada por Manuela y Araceli me he encontrado con que la identidad étnica sigue operando con fuerza en sus vidas después de casi tres décadas de vivir en la ciudad. Ellas han construido su propia “comunidad afectiva” que se sostiene a través del contacto con la familia extensa en Puhuitzé.

Desde que Manuela salió por primera vez de su comunidad a los 18 años ella ha seguido frecuentando a sus familiares de Puhuitzé de manera intensa. Su forma de vida y de trabajo en la capital potosina le ha permitido intercambiar periodos de residencia entre la ciudad y la comunidad. Cuando Manuela ha necesitado apoyo en la crianza de su hija, cuando se cansa de los conflictos con las patronas, cuando su situación económica ha sido difícil y ahora que sus padres están muy enfermos de salud, se establece algunos meses en su

comunidad. Mientras su hija estuvo estudiando procuró limitar las estancias al periodo vacacional, pero después de que Araceli se fue a vivir a Alemania y debido a la salud de su padre Manuela prolonga hasta por seis meses sus visitas a Puhuitzé. Allí Manuela se encarga de todo el trabajo doméstico y de atender las enfermedades de su padre, sin embargo, también regresa a la capital potosina por el agotamiento físico que acumula y porque ya no está acostumbrada al clima húmedo de la región.

Las veces que nos vimos cuando regresaba de Puhuitzé era muy evidente su cansancio físico y emocional por hacerse cargo de sus padres. Una vez que la visité en su casa estuvo llorando por la tristeza que le ocasionaba dejar a sus padres enfermos; sin embargo, también se quejaba del mal carácter de su madre y los problemas que tenían viviendo juntas. Manuela piensa que la casa de sus padres tiene el mal adentro porque alguien de la comunidad quiere que se mueran, por eso tampoco se siente muy bien ahí. Cuando llega a su casa después de estar en su comunidad pasa unos días acostada, sin ganas de levantarse ni de comer, le duelen mucho las piernas y se siente decaída anímicamente. “Yo quiero estar allá, pero sufro por el carácter de mi madre”, me decía.

Manuela actualmente no tiene un lugar fijo de residencia. Ya no trabaja más en el servicio doméstico ni en otro empleo lo que le da la libertad de moverse entre Puhuitzé, Alemania y San Luis. Desde que Araceli se fue a vivir a Alemania, le envía dinero para que rente una casa en una zona semirural de Soledad de Graciano (un municipio conurbado de la capital potosina). En este lugar guarda sus pertenencias, como ropa, electrodomésticos, muebles y otros objetos que le han regalado sus “patronas” o han comprado entre ambas. A esta casa es donde llega Araceli con su familia de Alemania. Sin embargo, Manuela pasa muy poco tiempo en ella. Más de diez ocasiones la fui a buscar y sólo una vez la encontré ya que cuando está en la ciudad a veces prefiere irse a dormir a la casa de su pareja actual, quien vive cerca de esta casa.

Como la zona en la que reside no tiene buen transporte público y además ahora tiene problemas para caminar por un dolor en la pierna, por lo general limita su campo de movimiento al centro de Soledad de Graciano Sánchez. No obstante, las estancias de Manuela en la capital son cada vez menores, ya que la mayor parte del año está en Puhuitzé y otras veces en Postdam, Alemania.

El espacio doméstico de esta familia en la ciudad sigue siendo un lugar que reproduce la organización de las casas tenek de la Huasteca. Cada vez que pisaba esta casa era como estar en una casa de material de la Huasteca sólo que con un número mayor de electrodomésticos y

muebles. En muchas comunidades cada vez es más común que las familias junto a sus casas hechas de palma y lodo tengan una construcción de material (block de cemento) debido al apoyo que reciben de programas de gobierno. Esta casa era como una de las tantas que he conocido en la Huasteca, incluso se parece a la de mi abuela en Huazalingo. Las paredes están pintadas de colores fuertes, los cuartos un poco oscuros y llenos de ropa y muebles amontonados. Su cocina tiene las paredes llenas de cuadros, la única foto de la infancia de Araceli (la misma que usó en la portada de su CD) y relojes que ya no funcionan. También tiene muebles de madera, una estufa y un refrigerador y una alacena llena de bolsas de frijol negro, granos de café, masa para tortillas, arroz, todo tipo de chiles, entre otros productos que se consumen mucho en las comunidades de la Huasteca. En las dos veces que nos invitó a comer a su casa nos preparó un mole con pollo y otra vez unas enchiladas con cecina y arroz rojo. Manuela sigue moliendo sus especias en un molcajete y conserva el sazón de la comida en la región.

Durante estas tres décadas que ha vivido en la capital potosina Manuela no ha roto afectivamente con sus familiares ni con su comunidad por lo que su identidad étnica sigue viva y además ha logrado transmitirla a su única hija. Cuando Araceli se casó en el 2005 realizó una boda tradicional en Puhuitzé. Los preparativos de la boda fueron supervisados por ambas aunque mucha gente de la comunidad se involucró también. La mayoría de los invitados fueron de la comunidad, algunas patronas de Manuela y amigos de Araceli de la capital y siete familiares de su esposo que viajaron desde Alemania. Ella usó un vestido de boda blanco con muchas flores en su cabeza y su abuelo fue quien la entregó en el altar. Los invitados comieron zacahuil y escucharon un grupo de huapango durante la fiesta. Araceli me mostró y describió con orgullo las fotos de este evento, especialmente donde aparece con sus “viejitos”. Después, en cuanto llegó a Alemania realizó una pequeña ceremonia religiosa con la familia de su esposo en la que usó el mismo vestido de novia.

En cada uno de sus dos embarazos Araceli ha financiado el viaje de su madre a Alemania para recibir su apoyo en los primeros días después de dar a luz. Esta práctica, poco común en el país donde ahora vive, forma parte de la estrecha relación que mantienen madre e hija en términos afectivos. Para Araceli, la presencia de su madre es importante ya que de manera práctica le transmite sus conocimientos sobre la crianza de los hijos y le ofrece un soporte emocional en esta etapa. Manuela ha pasado hasta tres meses viviendo en la casa de su hija en Alemania y conviviendo con la familia de su yerno.

Desde el 2005 Araceli visita cada año a su madre en San Luis Potosí, incluso algunas veces ha viajado dos veces al año. Por lo regular, ella viaja con sus hijos y se queda por más de un mes con su familia materna. La capital potosina solo es un punto de encuentro con su madre, ya que el 80% de su tiempo lo ocupa en visitar a sus abuelos en Puhuitzé. Ahí Araceli se involucra en las actividades cotidianas de su familia en la comunidad: en la elaboración de la comida, el cuidado de los abuelos, el acarreo del agua, la visita a los parientes, entre otras cosas. Para ella es importante que sus hijos conozcan y se familiaricen con su mundo tenek desde pequeños. Ahí se siente contenta de que sus hijos exploren con libertad el campo, prueben la comida tradicional y escuchen hablar su lengua nativa. Cuando nos encontrábamos a mí me llamaba mucho la atención la libertad con la que su hijo se relacionaba fuera de su país, motivado por las actividades y los objetos que Araceli le ponía a su alcance. Por ejemplo, el niño comía todo lo que le ofrecían aún cuando constantemente se enfermaba del estómago durante su estancia en San Luis. También le gustaba jugar en el piso, con la tierra y los animales. Algo que disfrutaba mucho era ver pasar el tren afuera de la casa de su abuela, una máquina muy vieja que hacía mucho ruido cada vez que cruzaba esta zona. Nunca observé tensiones entre Araceli y su hijo por acercarse al contexto mexicano que era totalmente nuevo para él. Tampoco oí que le hablara en español o tenek, aunque Araceli me comentó que en Puhuitzé el niño empieza a decir algunas palabras en su lengua materna.

Durante el tiempo que mantuvimos contacto por correo electrónico, una gran parte de sus mensajes manifestaban la preocupación de Araceli por la salud de sus abuelos y de su madre.

[...] Por el momento me siento un poco triste porque mis abuelos en la Huasteca están delicados de salud y lo peor del caso es que no puedo comunicarme con ellos [...] En fin yo estoy un poco preocupada por mis viejitos, pero los incluyo en mis oraciones cada mañana [...]¹⁰

En los encuentros que tuvimos en San Luis, nuestro conocimiento sobre la Huasteca sirvió como punto común para entablar largas conversaciones sobre nuestras vidas. En estas pláticas Araceli y su madre nos contaban sobre las diferentes rutas para llegar a las comunidades de Aquismón, sobre las prácticas de curandería en la región Huasteca, sobre el uso de plantas medicinales o sobre la elaboración de la comida tradicional. La segunda ocasión que nos vimos, unas horas antes de nuestro encuentro, Araceli tuvo un choque dentro del taxi que la transportaba hacia su casa. En cuanto llegó le pidió a su madre que la barrieran con hierbas y le

¹⁰ Correo electrónico de Araceli, 20 de marzo de 2008 y 5 de abril de 2008.

preparara un té para “curarse del espanto”. Ella regularmente realiza estas prácticas cuando sus hijos están intranquilos en Alemania.

[...] Yo a mi hijo, cuando ni el sol lo calienta, que está chipil o de mal humor, pues le paso un huevo y mi marido me dice “si tú crees en eso pues tu mente te ayuda”, yo le digo que como buen científico todo lo que no puede experimentar no vale. Pero dicen que el espíritu se queda en el lugar donde te espantan y te puedes hasta morir del susto, dejas de comer o te da diarrea. Son cuestiones que uno no conoce y a veces no crees hasta que lo experimentas [...]

Cuando tocábamos el tema de los hijos, en varias ocasiones me recomendaba el uso de plantas para curar las enfermedades. También hablaba sobre los problemas de tierras que existen en su comunidad y su interés por proteger la tierra de sus abuelos. Sin duda, Araceli posee un conocimiento sobre las prácticas culturales tenek que ha ido acumulando a partir de sus experiencias directas en su comunidad de origen, un aspecto que la distingue de los hijos de profesionistas que me topé en la capital. Ella es más consciente que su madre de las diferencias culturales que representa el ser indígena, en su narrativa de vida se entremezclan los diferentes referentes culturales que ha adquirido a través de su vida en Puhuitzé, la capital potosina y en Postdam, Alemania.

4.6. Cuando vivir afuera significa ayudar a los “míos”

Conforme iba conociendo la vida de esta familia, especialmente después de comentar y observar sus referentes étnicos, iba creciendo mi interés por saber cómo alimentan esta identidad moviéndose en espacios tan diversos. Especialmente en el caso de Araceli me llegué a preguntar varias veces porqué una mujer con una conexión afectiva fuerte hacia su mundo étnico decide vivir tan lejos de su comunidad y su familia. En varias ocasiones Araceli me comentó que no estaba segura si haberse casado con un extranjero y verse obligada a vivir muy lejos de México, de Puhuitzé y de sus familiares había sido una buena decisión. Sin embargo, conforme me fui adentrando en su vida pude darme cuenta que aunque actualmente en términos emocionales resulta difícil alejarse físicamente de su mundo, para Araceli tener un anclaje en el extranjero ha significado una estrategia para formar una vida alejada de las relaciones de discriminación étnicas o de clase que existen en México, además su nivel de vida en Alemania le ha permitido reforzar sus relaciones con su familia tanto en la capital potosina como en su comunidad de origen.

Al conocer parte de su grupo de amigos en la capital potosina, percibí que Araceli se sentía cómoda e identificada con otros jóvenes que conoció en la Escuela Estatal de Música, es

decir, dentro del ambiente artístico que valoraba en términos positivos sus diferencias culturales. No obstante, al momento de construir relaciones personales de mayor intensidad, como lo es una relación de pareja, Araceli no logró concretarlo en la ciudad y eligió casarse con un músico extranjero. Ella me cuenta que nunca tuvo relaciones de noviazgo serias en la capital potosina por sentir temor a que los chicos descubrieran y se burlaran de su procedencia indígena y de que su madre era una empleada doméstica. Después de que viajó a Alemania y conoció a su futuro esposo dentro del ambiente musical, sintió que podía entablar una relación con la confianza de que sería aceptada con todo su contexto familiar. El hecho de casarse con un alemán que valora positivamente su diferencia cultural y que no participa de los prejuicios étnicos y de clase que caracterizan las relaciones asimétricas en México le ha permitido asumir con menos tensión su adscripción étnica en su vida cotidiana y familiar. Como ocurre en el caso de mujeres migrantes transnacionales, este matrimonio de Araceli podría calificarse de hipergámico ya que le permitió acrecentar sus posibilidades de promoción social, de calidad de vida y de poder adquisitivo que difícilmente habrían alcanzado en el contexto potosino o de la Huasteca (Roca, 2007; Bodoque y Soronellas, s/a).

En este caso, no sólo logró superar las barreras de clase, sino también las barreras culturales que distinguen a su grupo étnico. Por supuesto que Araceli experimenta ciertos conflictos culturales en Alemania pero sin la carga peyorativa que significa ser indígena en su propio país. En Alemania se encontró con un ambiente que es muy contrastante para ella en términos culturales, lo cual la ha llevado a negociar en el día a día su identidad como mexicana y como indígena tenek; sin embargo, ella se siente más cómoda en esta situación que viviendo bajo el estigma de su etnicidad en México.

En su casa en Alemania, Araceli y su esposo han llenado el cuarto de su primer hijo con imágenes simbólicas de México y los indígenas. En uno de los muros de la habitación los padres pintaron un ferrocarril con árboles, entre ellos un águila, un nopal y flores de cempazuchitl. También hay un cuadro de una indígena vendiendo flores en la calle. Sus hijos tienen dos nombres, uno de ellos es nahua. Aunque ella pertenece al grupo tenek, como ya explicamos anteriormente, la lengua náhuatl en la región Huasteca tiene un predominio numérico y valorativo que lo hace ser usado para reafirmarse étnicamente más allá de las diferencias entre los grupos.

En uno de sus cumpleaños en Alemania, Araceli organizó un festejo en su casa con un mariachi en vivo y preparó tamales para sus invitados alemanes. Por lo regular, ella viste blusas de manta bordadas con motivos florales y colores muy vivos y aunque no forman parte del

traje tradicional del grupo étnico al que pertenece, sí son parte del imaginario folklorizado sobre los pueblos indígenas en México que se proyectan en el extranjero y que Araceli emplea para remarcar su etnicidad. En San Luis nunca la vi usar estas blusas, por lo regular usaba tenis o botas de campo, pantalones y sudaderas.

Sin duda el hecho de que Araceli tuviera una trayectoria de escolarización y se profesionalizara en la música le permitió dar un salto al extranjero. Dentro de sus experiencias en las casas donde su madre trabajaba como empleada doméstica y las que obtuvo en su paso por la escuela, fue obteniendo referentes culturales más amplios que los de su comunidad de origen. Así, el conocimiento sobre el mundo europeo se convirtió en un lenguaje común para interactuar en otro país como Alemania. Todo este capital cultural le permitió vivir en un país “de primer mundo” -como ella misma lo define- para crear condiciones materiales y culturales favorables para ella y su nueva familia, pero además para ayudar a su madre y sus abuelos en Puhuitzé.

En Alemania Araceli no recibe ingresos, sin embargo su situación económica allá le permite enviar recursos económicos para apoyar a su familia en México. Debido a sus problemas en las piernas, Manuela tiene dificultades para trabajar en el servicio doméstico, por lo que Araceli le deposita dinero en una cuenta bancaria. Con este dinero Manuela paga la renta de una casa, se mantiene en la capital y paga sus viajes frecuentes a su comunidad en la Huasteca, además de arreglar los problemas de salud de sus padres. Cada año que Araceli viaja a Puhuitzé se encarga de solucionar los asuntos legales de las tierras de “sus viejitos” y últimamente está apoyando a su madre en la compra de un solar en la comunidad para que se regrese a vivir ahí ahora que ella se encuentra en el extranjero y sus abuelos están delicados de salud.

[...] Ya estando en Alemania yo decía “quiero a mi mamá y a mis viejitos”, lo que más me duele son mis viejitos, él tiene 89 y mi abuelita 79 y están enfermos de artritis y mi mamá también está enferma del pie, eso me cuesta mucho trabajo. Siempre estoy tratando de ayudar a mi mamá y a mis abuelos y es difícil porque es mi única familia, porque la familia de mi papá ni sus luces, ellos que se hagan bolas. Para mí eso es lo más duro, porque en Alemania tengo todas las comodidades que quiero, tengo dónde vivir, tengo qué comer, puedo viajar a donde quiero, a mi marido le va muy bien [...]

Si bien, en esta nueva etapa de su vida familiar Araceli ha transformado sus expectativas laborales y se ha desconectado del ambiente indigenista del país que en algún momento le dio un giro a su trayectoria profesional, ahora vive su etnicidad en términos más íntimos

empleando sus recursos para reafirmarse en su nuevo espacio de vida y reforzar sus lazos afectivos mediante el apoyo desde afuera a su familia dispersa entre la ciudad y la comunidad.

Recapitulación

A manera de conclusión podemos decir que la historia de Manuela y Araceli representa el caso de aquellas indígenas que llegaron a la ciudad en una época muy temprana (más de tres décadas atrás) con respecto al resto de las familias que se localizaron en San Luis. En este caso, esta familia inició con la migración de una mujer tenek que se insertó laboralmente de manera aislada, sin mayores redes de parentesco o paisanazgo en la ciudad y con muy bajos niveles de escolarización.

Fue una familia pequeña que se formó alrededor del empleo informal de la madre, dentro del servicio doméstico “puertas adentro”, debido a su condición de madre soltera en la ciudad. Estas experiencias les permitieron tener cierto tipo de socialización urbana, interactuar con personas de diversos niveles socioeconómicos y también cruzar su reconfiguración étnica con la discriminación de clase en la capital. Por otro lado, el hecho de trabajar en este ámbito los obligaba a sortear una serie de abusos laborales pero también una flexibilidad que posibilitó la reproducción de su mundo étnico a nivel familiar.

Con periodos de mayor intensidad tanto Manuela como Araceli han vivido entre un constante ir y venir entre su comunidad de origen en la Huasteca y la capital potosina lo cual ha reforzado los lazos afectivos con la comunidad y su familia tenek. En su caso queda más claro cómo para estos “indígenas en movimiento” las relaciones de parentesco sostenidas por una fuerte carga afectiva son una de las principales vías para la reproducción de la identidad étnica en la ciudad y su transmisión hacia los hijos. Para ambas mujeres la relación con los abuelos que viven en Puhuitzé ha sido fundamental para alimentar su pertenencia al grupo étnico. En este caso, han construido una especie de familia extensa entre los espacios en los que transitan, independientemente de las distancias geográficas que cruzan constantemente.

Durante su vida en la ciudad, la madre fue alimentando el deseo de lograr un mejor nivel de vida para su hija, por lo que la escolarización y profesionalización fueron procesos fundamentales para ambas durante su socialización urbana. La principal motivación de Manuela para quedarse en la ciudad fue la escolarización de Araceli. Para ésta última este espacio fue donde experimentó desigualdades étnicas y de clase, pero donde también amplió sus redes de relaciones sociales que hasta ahora concretaron su ascenso socioeconómico. Al vincularse con una profesión artística –y no empresarial o comercial como otros hijos de

indígenas migrantes- se topó con un nicho laboral que le permitió reactivar su memoria étnica y resignificar su adscripción a un grupo de pertenencia.

La vida de Araceli es una muestra de cómo las fronteras culturales de estas segundas generaciones de indígenas urbanos son muy porosas y cómo logran seleccionar y negociar sus referentes identitarios moviéndose en espacios diversos, como el extranjero, la capital y la comunidad.

CAPÍTULO 5: HACIÉNDOSE VISIBLES EN EL TRABAJO. LA FAMILIA REYES CORTÉS

La familia Reyes Cortés está conformada por una pareja mixta originaria de comunidades indígenas del municipio de Tancanhuitz, en la Huasteca potosina. Desde 1998 se trasladaron a vivir a la capital potosina, donde ahora residen con sus seis hijos. Samuel Reyes, es un ingeniero agrónomo nacido en una comunidad nahua de Cuajenco en 1954. Tiene casi dos décadas trabajando en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Por su parte, Gisela Cortés es una mujer tenek de cuarenta años originaria de Tzé pakáb. Actualmente trabaja en un instituto universitario enfocado a la investigación social en el Estado. Su estancia en la ciudad le permitió iniciar con sus estudios profesionales en una universidad privada, dentro del campo del Derecho. Los dos han empleado su adscripción étnica como una estrategia para destacar en sus trabajos, aunque para cada uno la valoración de este aspecto en sus espacios laborales ha sido diferenciada. Sus hijos son: Ernesto (16 años), Ignacio (14 años), Samuel (13 años), Karla (8 años), Andrea (5 años) y Selene (2 años). Los primeros tres nacieron en la Huasteca mientras que las niñas en la capital potosina. Todos ellos han asistido a escuelas públicas ubicadas en una zona antigua del centro histórico de la ciudad.

El contacto con esta familia fue clave para mi tesis. Un maestro indígena me proporcionó los datos personales de Samuel quien desde nuestra primera plática por teléfono se mostró muy interesado y dispuesto en colaborar con este proyecto. Me recibió en su casa en la primera cita gracias a lo cual conocí a toda su familia. Este encuentro fue fundamental para definir mis intereses de investigación. Después de la visita a su casa empecé a entender los dilemas de la reproducción étnica que enfrentan los padres hacia sus hijos dentro de contextos altamente discriminatorios para la población indígena, como lo es la capital potosina.

Mi relación con ellos fue intensificándose con el paso del tiempo. Decenas de veces visité sus casas, siempre los días domingos porque era su único día de descanso familiar, eso nos permitía que los encuentros fueran más íntimos y conviviéramos más con toda la familia, ya que por lo regular todos estaban presentes en casa ese día. Esta familia fue con la que tejí mayores relaciones de confianza y hacia la que desarrollé un cariño especial, incluso considero a Samuel y Gisela como los amigos que afortunadamente encontré gracias a este proyecto. Además de las visitas a su casa, también fui a sus lugares de trabajo, me invitaron a los festejos familiares (cumpleaños de Karla, bautizo de Selene y 15 años de Ernesto) y ellos me

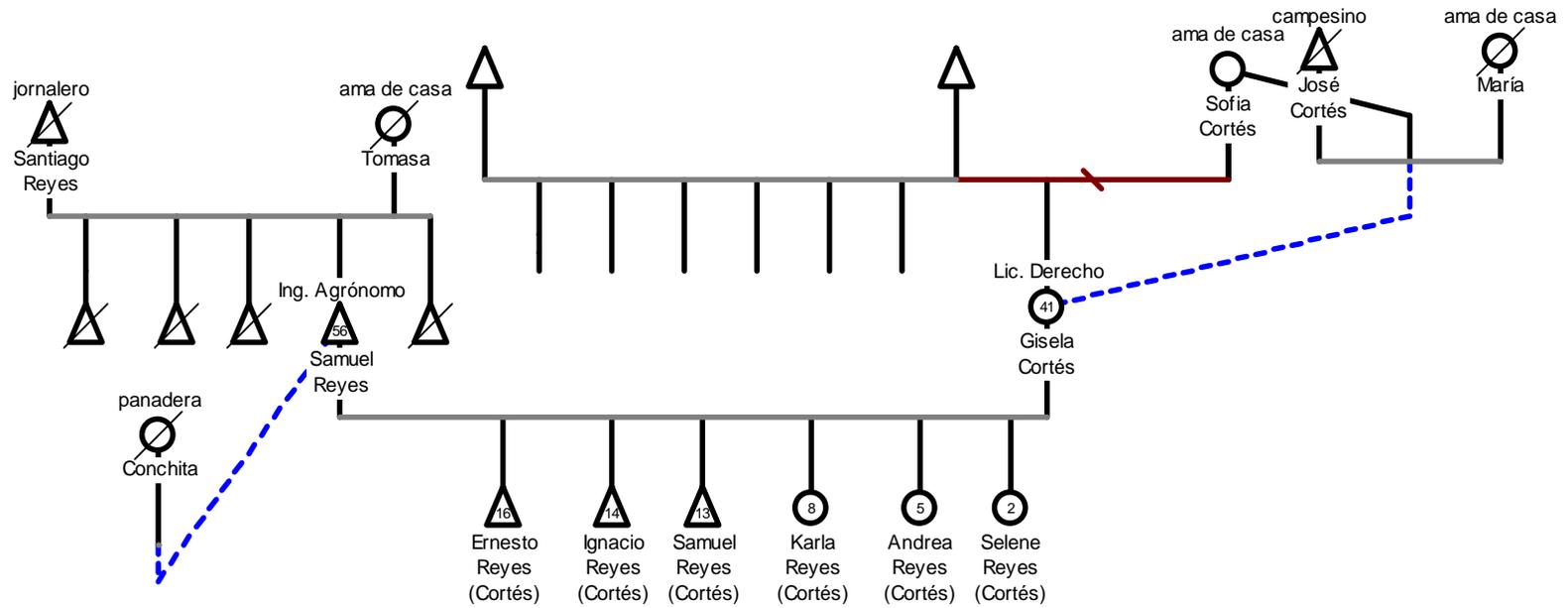
acompañaron en un festejo de mi cumpleaños. En un par de veces nos encontramos en el centro de la ciudad y nos saludábamos con enorme gusto.

Mis aprendizajes sobre el quehacer antropológico fueron enormes al lado de ellos. Cuando empecé a encariñarme con Gisela y Samuel experimenté un fuerte remordimiento por mi acercamiento utilitarista hacia esta familia. En estos momentos empezaba a ser consciente de las distancias sociales y por supuesto étnicas que nos separan, sin embargo también con ellos experimenté una fuerte empatía que me sirvió como punto de diálogo. Despertaron muchos de mis recuerdos familiares de la Huasteca cuando nos sentábamos a cenar café negro con pan, o cuando observaba el altar de muertos dentro de su casa. También me conecté con ellos por experiencias profesionales compartidas, ya que Samuel vivió y estudió en la misma ciudad que yo y Gisela tiene mucho interés en la investigación social. Con ellos olvidé mi papel de antropóloga, muchos de nuestros últimos encuentros ya no los registré en mi diario de campo, mi relación con ellos cambió después de tres años de colaboración.

La presencia de mi familia en las visitas de campo fue importante. Esto ayudó a intensificar la confianza, estoy segura que ellos no me conciben separada de Gerardo y Marieta. Sus hijas menores conectaron muy rápido con mi hija, compartían juguetes, corrían y se escondían por toda la casa o se sentaban a ver la tele. Las niñas siempre rodearon nuestros encuentros, a diferencia de sus hijos varones quienes se mostraban muy tímidos ante nuestra presencia.

El caso de la familia Reyes Cortés representa el de los profesionistas que se insertaron laboralmente en esferas burocráticas donde su pertenencia étnica ha sido crucial para tejer relaciones y obtener oportunidades laborales. Los dos padres provienen de un municipio clave para la implementación de programas oficiales hacia los indígenas de la Huasteca que sin duda influyó en la generación de sus expectativas laborales dentro de las filas del Estado. En la ciudad, este caso se distingue por la reconfiguración un espacio étnico dentro de su hogar en el que los hijos forman parte de un proyecto explícito de desindianización para incentivar su inserción exitosa en este nuevo contexto.

Genealogía 2. La familia Reyes Cortés



5.1. Crecer lejos de las familias indígenas en Tancanhuitz

Samuel y Gisela nacieron en dos comunidades indígenas del municipio de Tancanhuitz: el primero en la comunidad nahua de Cuajenco en 1954 mientras que Gisela nació en 1969 entre los tenek de Tzé pakáb. Ninguno de los dos se crió con sus respectivos padres debido a situaciones familiares conflictivas. Los padres de Gisela nunca se casaron, él no pertenecía a la comunidad, era de origen nahua, lo cual provocó el enojo de sus abuelos maternos y una separación entre sus padres. “A él lo persiguieron por eso se tuvo que ir, porque entre tenek y nahuas no se llevaban, no lo querían por el hecho de ser nahua”. Antes de que ella naciera su padre se fue a la ciudad de México y ya no regresó, lo conoció un par de décadas después.

Cuando Gisela tenía seis años su madre se fue a vivir con otro señor de la comunidad y formó una familia de siete hijos más. A ella la dejaron con sus abuelos maternos, quienes fueron sus “padres adoptivos”. A partir de entonces la relación que tuvo con su madre no fue muy cercana, Gisela pasaba a su casa todos los días por su almuerzo una vez que entró a la escuela, sin embargo, tenía poca comunicación con ella ya que no se sentía a gusto dentro de su otra familia.

A partir de que se salió de la casa, perdí comunicación con ella (la madre). Mis abuelitos no me dejaban ir con mi mamá, no podía ir a su casa, ellos sí se llevaban bien pero a mí no me dejaban ir a verla. Yo creo que ahora busqué la manera, a partir de que me casé, otra vez nos empezamos a tratar, pero antes de eso no. La justificación de mi abuelito era que no quería que fuera a casa de mi mamá porque me iba a poner a cuidar a sus hijos y no quería eso para mí [...] Que yo conviviera con mis hermanos nunca, ni ellos me ven como su hermana; yo sé quiénes son, cuando voy a verla a su casa mis medios hermanos pasan por ahí y yo como si fuera invisible, a mí no me llama la atención por hablarles, más que a la hermana que tengo, la más chica, pero que yo me preocupe por hablarle porque es mi hermana, eso no, ni ella se toma su tiempo para hacer una llamada, menos. Yo no siento tener hermanos, no siento tener familia, no sé qué se siente tener familia, yo crecí con mis abuelitos. Mi mamá pues sé que es ella, pero qué se siente tener mamá, no sé [...]

Samuel por su parte fue el tercer hijo de cinco que procreó un matrimonio nahua. Sólo él logró pasar con vida ya que sus cuatro hermanos fallecieron a los pocos años de haber nacido debido a diversas enfermedades que no pudieron ser atendidas oportunamente. Los papás no contaban con los recursos suficientes para que sus hermanos sanaran físicamente, “mis padres fueron muy humildes, muy pobres, no tenían nada”. Para Samuel, esta desgracia de la familia se debía a un “mal” que les deseaba gente de la misma comunidad. Él pudo sobrevivir porque su madrina mestiza que vivía en Tancanhuitz habló con sus padres para llevárselo con ella antes de que corriera con la misma suerte que sus hermanos. Los padres accedieron por lo que desde los cinco años salió de su comunidad para irse a vivir a la cabecera municipal.

En la comunidad de Tzé pakáb el abuelo de Gisela era un campesino bien respetado por los miembros de la comunidad. Fue autoridad comunitaria, a veces comisariado y otras delegado, por lo que en su casa circulaban muchos indígenas tenek solicitando la resolución de problemas de tierras y pleitos entre familias. También iban personas de otras comunidades a pedirle trabajo en sus tierras. Cuando era la época de las faenas colectivas, su casa estaba llena de campesinos, mujeres y niños que llegaban a trabajar y a preparar la comida para todos. El abuelo fue quien estuvo más al pendiente de Gisela y apoyó sus decisiones de seguir estudiando, cuando él murió dejó de sentir el respaldo familiar. En cambio, con su abuela al igual que una de sus tías, las relaciones fueron más tensas debido a la situación de sus padres. Varias veces la corrió de la casa y no estaba de acuerdo en que dejara de ayudarla en las labores domésticas para ir a la escuela.

Cuando él vivía (el abuelo) todo era bien, nunca hacía falta nada, ni carne, ni huevo, ni queso, ni leche u otras cosas que no podía producir él y tenía que comprar, porque tenía vacas y ahí sacaba la leche y mi abuelita hacía quesos, tenía gallinas y de ahí había carne y huevo, todo el tiempo había maíz, y siempre había costales de vainas de frijol, en costales de ixtle, bien llenitos de vaina. Pero solo fallece mi abuelito y todo se fue para abajo. Hasta gente de otros lados, que no era indígena y era de Tancanhuitz se iba a trabajar con mi abuelo al corte de café y de caña. Mis abuelitos tenían reconocimiento, no tenían tierras grandes, pero si un poco más que los demás, le llegaba gente de a montón, él podía sólo, nunca tuvo necesidad, pero la gente le llegaba desde la madrugada, él ya estaba a las cinco de la mañana viendo los animales y mi abuela con los marranos, o acarreando agua o moliendo café [...] había tantos señores en el campo como en la casa había mujeres trabajando, cargaban con todos los hijos y todos comían y yo me acuerdo que eran bolas de masa las que hacían. Era un trueque de trabajo [...] No había hambre, nadie sufría de nada, la gente que no tenía tierras donde sembrar todo el tiempo trabajaban con mis abuelitos y ahí comían, mi abuelito les pagaba pero la señora también ayudaba en los quehaceres con mi abuelita y ahí comían todos.

El padre de Samuel, por el contrario, no tenía tierras propias en Cuajenco por lo que era jornalero que pasaba temporadas fuera de su casa durante el corte de caña. Cuando él no estaba en la comunidad la mamá batallaba para conseguir alimento para la familia. Además, su padre tomaba mucho y se gastaba el dinero en el alcohol, incluso golpeaba frecuentemente a la madre. Cuando se lo llevaron a Tancanhuitz el entorno de Samuel cambió significativamente. Lo instalaron con una señora de edad avanzada, soltera y mestiza que se dedicaba a hacer pan para vender. Samuel le ayudaba a la señora Conchita a comprar el mandado, a hacer la limpieza, a acarrear agua, entre otras actividades. De vez en cuando, regresaba a la comunidad a visitar a sus padres o bien su madre iba a Tancanhuitz a buscarlo para que le ayudara a vender productos que cosechaban. Esto hacía que él no se “desconectara totalmente” de su entorno familiar.

Tanto para Gisela como para Samuel sus respectivas situaciones familiares fueron detonantes para salir de sus comunidades de origen. El hecho de que Gisela fuera hija de una relación intraétnica en un contexto donde los conflictos entre tenek y nahuas iban más allá de la posesión de un territorio hizo que sufriera reproches por parte de su familia materna e incluso de algunos niños de la comunidad. En su narrativa biográfica ella menciona que por esto cuando tuvo la oportunidad de salir de Tzé pakáb no lo pensó dos veces. Desde que nació Gisela se sentía fuera de la comunidad por ser producto de una relación no bien vista. Cuando tocamos el tema en nuestras conversaciones, se mostraba un poco renuente a abordarlo y más bien era Samuel el que intervenía para narrar esta parte de la historia de su esposa. Hace 10 años Gisela conoció a su padre gracias a Samuel, pero nunca ha comentado con él su parentesco porque todavía le resulta difícil en términos emocionales.

Al igual que en el caso de Jesús Sánchez (capítulo 6), para Samuel, el entorno de pobreza de su familia y las tensiones familiares derivadas del alcoholismo de su padre lo llevaron a vivir fuera de Cuajenco a una edad muy temprana, sin su voluntad, más bien dentro de una estrategia de “intercambio” de los padres para reproducir la familia y tener un punto de apoyo en la cabecera municipal cada vez que necesitaban vender sus productos.

Esta situación describe el paternalismo que ha definido históricamente las relaciones verticales entre mestizos e indígenas en la Huasteca. Desde la época colonial, las diferencias de clase y étnicas en esta región tuvieron fuertes matices de dominación protectora. A lo largo del siglo XIX los terratenientes mestizos usurparon no sólo las tierras de los indígenas sino también su trabajo y actuaban como “protectores” y “patrones” a cambio de trabajos de servidumbre o de producción gratuitos. Para los mestizos fue un signo de distinción y riqueza el hecho de tener bajo su cuidado o tutela a un número importante de indígenas, como sucedió principalmente con los condueñazgos (Falcón, 1984; Schryer, 1994). La protección de esta familia hacia Samuel forma parte de esta dinámica común a la que recurren también muchos indígenas como una estrategia para asegurarse cierta movilidad social, como lo señalaremos más adelante en el caso de Gisela.

5.2. “Yo demostré que podía”. Estrategias y significados de la escolarización de los padres

Tanto Samuel como Gisela tuvieron la oportunidad de iniciar su escolarización dentro de la región Huasteca, en diferentes tipos de instituciones y con tiempos discontinuos, lo que muestra las posibilidades y estrategias que siguieron para lograrlo.

En el caso de Samuel, su ingreso a la escuela fue parte del interés de sus tutores una vez que se fue a vivir a la cabecera municipal. En los primeros años de 1960 ingresó a la única primaria pública que existía en la cabecera municipal de Tancanhuitz. En esa escuela asistían niños mestizos y de comunidades indígenas cercanas. Para entonces, todavía no llegaba el sistema bilingüe a la región, por lo que su aprendizaje del español se intensificó junto con la carga subjetiva de su uso en un sistema interétnico marcado por la asimetría. Desde entonces, fue identificado como alumno “de comunidad” por su manera “mocha” de hablar.

En la primaria los del municipio dicen “aquel viene de tal comunidad por la forma de hablar”, porque hablábamos mochos, yo no podía hablar bien el español, yo lo aprendí hasta las ocho años. Hasta que entré a la escuela, bueno cuando llegué con la familia de Tancanhuitz. Pero bueno yo siempre he dicho que la gente indígena es muy inteligente porque lejos de aprender todas las materias de la escuela, tiene que entender y dominar bien el español sino no va a entender nada.

En esta etapa la escolarización de Samuel no fue continua por falta de recursos económicos y porque tenía que apoyar a la señora que lo cuidaba con su trabajo en la venta de pan y otros quehaceres. Sin embargo, de nueva cuenta se topó con relaciones paternas que le permitieron continuar con sus estudios. En Tancanhuitz habían abierto una escuela de monjas en la que se podían estudiar carreras comerciales y Samuel pudo ingresar gracias a que Conchita trabajaba en la casa de las monjas. Samuel se la pasaba todo el día en esta casa ayudando con los mandados hasta que le ofrecieron que estudiara ahí sin costo alguno. En este contexto conoció a una abogada que vivía en la capital potosina pero viajaba ocasionalmente a Tancanhuitz para arreglar asuntos legales y se hospedaba en la casa de las monjas. Ella le ofreció llevárselo a San Luis para que estudiara y Samuel aceptó el ofrecimiento aún sin la total aprobación de sus padres y de Conchita. La dinámica fue la misma que en los anteriores casos: Samuel trabajaba sin pago alguno y recibía como recompensa su manutención y el pago de los gastos escolares. En esta ocasión fue auxiliar en la administración de los negocios de la abogada en Santa María del Río, una localidad urbana cercana a la capital del Estado. Por las mañanas asistía a la escuela pública y por las tardes atendía un billar y un hotel de su “tercer familia”.

Dentro de una escuela secundaria en la zona media del Estado, alejado cotidianamente de las relaciones interétnicas de la Huasteca, Samuel adquirió experiencias positivas sobre su rendimiento escolar que favorecieron su interés por cursar estudios universitarios.

[...] En la secundaria yo demostré que podía, fui jefe de grupo, fui jefe de equipo, estuve en la escolta, fui nombrado presidente de la asociación de alumnos [...] Yo saqué buenas calificaciones en secundaria y prepa, hasta fui de la escolta [...]

El apoyo que Samuel recibió de esta familia mestiza se vio reflejado en su trayectoria ascendente y continua de escolarización. A diferencia de Gisela, quien financió por su cuenta su escolarización media y superior y por lo tanto interrumpió constantemente sus estudios, Samuel pudo concluir su carrera universitaria una vez que salió de la Huasteca. Cada cambio de nivel escolar era un cambio de lugar de residencia. Para continuar con la preparatoria se trasladó a San Luis de la Paz, Guanajuato para inscribirse al CBTA donde podía cursar una carrera técnica agrícola. Su tutora le insistía que estudiara leyes, sin embargo, Samuel se vinculó más hacia conocimientos agrícolas, “eso me llamó más la atención porque yo era del campo”. Finalmente decidió ingresar al Tecnológico Agropecuario en Morelia, Michoacán. En Morelia, Samuel rentó una casa junto con otros seis compañeros y para sostenerse trabajó los fines de semana cortando pasto para ganado. La abogada seguía apoyándolo con un ingreso mensual de \$500. Aún con esto, la vida en la ciudad le resultaba más cara y Samuel se veía en apuros económicos para continuar. Caminaba todos los días media hora para llegar al Tecnológico y sólo realizaba una comida al día.

Hasta la fecha, él se siente agradecido con esta familia por el hecho de haberlo “adoptado” para continuar estudiando. Fueron tan cercanos los afectos que Samuel generó en estas relaciones de “empleado-hijo adoptado” que en su historia de vida las personas involucradas ocupan el lugar de los recuerdos familiares. Samuel heredó la casa de la señora Conchita en Tancanhuitz en la que vivió por años una vez casado y visitó a la abogada y su familia hasta que ella murió. Cuando Samuel pronunció por primera vez el nombre completo de esta mujer tuvimos que hacer una pausa en nuestra conversación porque empezó a llorar. Este sentimiento lo acompañó todo el tiempo que compartió conmigo esta etapa de su vida:

[...] Gracias a toda la gente, empezando por la abogada Godoy, la señora Conchita, las monjitas (pausa por llanto) y algunos sacerdotes hice toda la carrera desde la primaria hasta la profesional con la idea de que siguiera trabajando con ellos. Los abogados me dijeron “si te quieres casar te damos casa, te damos carro y sigues con nosotros” [...] Pero ya me habían apoyado mucho y decidí empezar a buscar por mí mismo [...]

En el caso de Gisela, es más claro el papel que jugaba la escolarización en un entorno familiar comunitario y como una estrategia de promoción a nivel personal. Su escolarización no fue continua sino más bien producto de negociaciones familiares por enfrentarse a los roles tradicionales de género; origen de conflictos económicos por representar un gasto extra para ella y su familia; y motivo de un alejamiento geográfico que

en todo caso refleja la desigualdad distribución de las oportunidades escolares en la Huasteca.

Gisela empezó a asistir a finales de 1970 a la única escuela primaria de Tzé pakab, no sin la resistencia de su abuela y tía porque implicaba dejar la socialización para el trabajo doméstico. El principal enojo de su abuela era que Gisela dejara de ayudarla a moler el maíz, darle de comer a los animales, acarrear el agua, entre otras tareas para irse a la escuela, por eso a veces no podía ir, llegaba tarde o se iba a escondidas de las mujeres de su casa.

[...] mi abuelita ya no quería que fuera a la escuela, ella nunca estuvo de acuerdo en que fuera, quería que le ayudara al quehacer de la casa. Pero yo era muy traviesa, y cuando ella se iba a moler en el metate y estaba muy ocupada yo agarraba mi morralito y como anduviera, toda greñuda y sucia, y córrele a la escuela y me iba aunque llegara tarde. Los maestros me dejaban entrar, sin libreta y lápices, los maestros le trozaban la mitad del lápiz del compañero y le cortaban una hoja y me lo daban, solo tenía los libros que ahí me daban. Ya sabía que en la tarde me iban a regañar pero me daba lo mismo. Eso era cuando me iba a la escuela, pero cuando de plano mi abuela no se descuidaba me trepaba en el tapanco y no hacía nada porque yo quería ir a la escuela, mi abuela me decía que no porque tenía que acompañarla. Me trepaba en el tapanco y no me encontraban todo el día [...]

Durante la primaria Gisela se cambió de escuela cada año, la primera vez lo hizo porque sus compañeros la molestaban por el hecho de no tener papá, le tiraban su comida y la asustaban con cuentos sobre diablos que se aparecían en el camino de su casa a la escuela. Su abuelo la llevó a inscribirse a un albergue escolar en otra comunidad tenek, Tanchahuil, en donde pasó sus mejores experiencias por las actividades agrícolas que formaban parte de los contenidos escolares. Aunque tenía la opción, ella no se hospedaba ahí. Fue en este albergue que aprendió a hablar y escribir en español con maestros bilingües que cumplían con su función castellanizadora. Como el resto de sus compañeros también eran hablantes del tenek, Gisela no percibió alguna diferencia lingüística que la confrontara étnicamente, como sí sucedió en los otros casos abordados en esta tesis, en los que las primeras experiencias de escolarización se dieron en contextos multiétnicos en cabeceras municipales de la Huasteca. Finalmente, Gisela se formó en una de las etapas de mayor expansión del indigenismo mexicano, que se materializó, entre otros aspectos, con la creación de cientos de escuelas albergues en comunidades indígenas de todo el país.

Ella recuerda que el cuidado de las hortalizas era la actividad que más disfrutaba. Por las mañanas asistía a sus clases y por la tarde regresaba para trabajar en la tierra. Cuando estaba en su casa, prefería acompañar a su abuelo a la parcela que ayudar en los quehaceres domésticos.

Me gustaba ir (a la escuela), nada me importaba, que si había aguacero, que si no podía pasar el arroyo, pero yo quería ir porque me gustaba, la casa y los quehaceres

nunca me gustaron, desde niña, nunca me gustó, eso si me gustaba mucho el campo, limpiar, cortar, lo que hubiera de cosecha, me gustaba más ir con mi abuelito aunque me cortara toda de la caña de azúcar, pero yo prefería ir con mi abuelito y cargarle la caña en los cerros, anduviera descalza, como siempre, pero me gustaba más el trabajo de campo que el de casa. Tan solo para prender la lumbre me llenaba los ojos de humo, me tiznaba, cargar agua en pleno solazo, eso nunca me gustó [...]

En cuarto año de primaria la cambiaron de escuela sin consultarla. Esta vez fue en la comunidad de Tamaletón, en Tancanhuitz. La primaria no era una escuela bilingüe, sino que pertenecía al sistema federal donde los contenidos y las actividades dejaron de ser atractivas para ella. Aunque no destacó por su aprovechamiento académico, Gisela cumplía con sus deberes escolares sin la vigilancia de sus abuelos. Antes de terminar el ciclo escolar, se “emberrinchó” para que la dejaran ir a estudiar a la cabecera municipal hasta que lo consiguió.

Sin duda, su llegada a la cabecera municipal representó un cambio en cuanto a su entorno de socialización, en primer lugar dejó de estar bajo la tutela directa de sus abuelos lo que le dio más libertad, pero también ingresó a un espacio de relaciones étnicas asimétricas donde las actividades para una mujer indígena se restringían al ámbito de la servidumbre y la venta ambulante. Samuel, vivió esta situación en Tancanhuitz una década antes que Gisela pero con la ventaja de estar bajo la tutela de sus “padrinos” mestizos. Gisela llegó sola a la cabecera, con muy pocos conocidos, tocando puertas para que una familia mestiza la recibiera a cambio de su trabajo doméstico. Continuar estudiando y salirse de la comunidad fueron sus razones para dar este rumbo a su vida, “lo que yo quería cuando me quise ir a Santos era irme de la casa de mis abuelitos, de la comunidad, yo ya no quería estar ahí”.

Su madre le recomendó que solicitara trabajo limpiando casas a cambio de un espacio donde dormir y comer. Así fue como Gisela consiguió vivir con una costurera por muy poco tiempo. Constantemente cambiaba de casa ya que el trato que recibía no era bueno. Al menos fueron cinco casas en las que vivió durante cinco años y en cada cambio se regresaba a la comunidad con sus abuelos por una corta temporada.

[...] La primera señora me dio unas sabanitas, yo creo que era de su perro, me dio trocitos de tela, era un pasillo de un metro de ancho, era el pasillo de la casa, esa fue mi recámara, sólo con unos trapitos bien delgados y ahí me dormía. Estuve cuando mucho unos tres meses. Además me ponía a barrer y a hacer cosillas. Me daba de comer un caldo y tres tortillas, esa era mi comida para todo el día. No me trataban bien [...] trabajaba mucho, aparte de levantarme temprano, para las siete tenía que tener todo limpio, era la última en dormir porque lo tenía que dejar igual, no me daban dinero, solo la comida y donde dormir, luego ya me dieron un cuarto con mi camita [...] Nunca lo sentí como sufrimiento, ni el trabajo tampoco, no me pesaba,

pero si me afectaban las entradas a la escuela porque no podía llegar temprano aunque vivía cerquita.

Dentro del espacio escolar, Gisela comenta que llegó a tener conflictos con varios de sus compañeros. En este caso no eran los que provenían de la zona semiurbana, sino los que iban de las comunidades cercanas. Especialmente con aquellos que eran hijos de maestros, quienes la discriminaban por su forma de vestir, entre otras cosas.

Cuando terminó la primaria sus abuelos fueron por ella a Tancanhuitz para “regresar al monte”. Por enfrentar el rol tradicional de las mujeres tenek, Gisela se topó constantemente a conflictos dentro de su entorno familiar y comunitario. Un detonante de estas tensiones fue su afán por asistir a la escuela en lugar de quedarse en casa junto con su abuela aprendiendo las labores domésticas. A ello se le sumaba el hecho de vivir fuera de la comunidad aún siendo soltera.

[...] Me regresé (de Tancanhuitz) bien enojada, llorando a casa de mi abuelitos, pero de coraje. No querían que estudiara porque era mujer, los varones sí estudiaban, mi tío si quería que estudiara, pero yo era mujer y además era nieta, aunque me habían adoptado pues era la nieta.

Su situación como limpiadora de casas fue sólo una etapa transitoria en la vida de Gisela mientras se adaptaba y continuaba estudiando en la cabecera municipal. Ella quedaba bajo la tutela de sus “empleadoras” lo que en algunas ocasiones le permitió obtener recursos y negociar su permanencia en la escuela con sus abuelos. Gracias a la labor de convencimiento de la última señora con la que vivió sus abuelos aceptaron dejarla seguir en la secundaria. La misma señora le regaló los uniformes y libros usados de sus hijos para que pudiera continuar.

Para avanzar en la educación a nivel medio las dificultades económicas y familiares se incrementaron. En ese entonces, su abuelo ya estaba sumamente enfermo y Gisela sentía que perdía su principal apoyo. Además el bachillerato más cercano se localizaba en Coxcatlán (un municipio contiguo a Tancanhuitz) lo que implicaba un cambio de residencia o un gasto extra para sus pasajes. Gisela ingresó finalmente en 1987 a esta preparatoria para formarse como técnica en secretariado, “me imaginaba una secretaria bien acá, me idealizaba así”. Ahora sí ya necesitaba ingresos económicos así que dejó de “ayudar” en las casas y se metió a trabajar a la Conasupo de Tancanhuitz. Su sueldo no le alcanzaba para completar los pasajes, por lo que pedía aventón a los taxis o se regresaba caminando cuatro horas por la sierra. Después ingresó al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) para trabajar como alfabetizadora de su comunidad, razón que la llevó de nuevo a

vivir con sus abuelos. Por la mañana asistía al CBTA de Coxcatlán, por las tardes realizaba su trabajo del INEA en Tzé Pakáb y en la noche hacía sus tareas y quehaceres cotidianos.

Aún así no alcanzó a cubrir por completo sus pagos cada semestre por lo que después de un año se dio de baja temporal en el bachillerato para trabajar de tiempo completo y poder pagar sus deudas escolares. Ese año se fue a “chachear” a Tampico, en donde le pagaban mejor que en cualquiera de sus trabajos anteriores. El contacto para irse a esa ciudad fue una paisana tenek que ya tenía años trabajando como empleada doméstica después de haber dejado a su esposo en la comunidad. Gisela tomó la decisión de irse “tan lejos” después de una fuerte discusión que tuvo con su abuela y su tía quienes le reprocharon su calidad de “arrimada” en la casa.

[...] Cuando mi abuelito se enteró que yo me había ido, le dio una maltratada a mi abuela de tal manera que se enfermó pero a mí me valió, porque hasta me hablaron a Tampico, pero no me importó porque me dio coraje porque ella fue la que provocó la ira de mi tía, quien sabe qué le dijo, yo regresé después, y seguía enferma, decía que por mi culpa, porque mi abuelito la maltrató desde que me fui. Yo tenía siempre la culpa de todo, pero yo no me sentí culpable. Entonces me fui casi un año a Tampico y ahí me decía la señora que no me fuera “aquí sigues estudiando y te pagamos igual, con eso pagas tus estudios”, pero volver a empezar, no, ya había avanzado acá (en Coxcatlán).

Finalmente regresó a concluir su bachillerato técnico en Coxcatlán aunque no alcanzó a cubrir todas sus deudas con la institución, razón por la que una vez que terminó ingresó inmediatamente a ejercer sus conocimientos como secretaria. En este momento fue que se casó con Samuel y tuvo sus tres hijos. Hasta que llegó a la capital potosina varios años después fue que inició sus estudios universitarios y de posgrado.

A pesar de las diferencias temporales, para Samuel y Gisela la cabecera municipal de Tancanhuitz significó un espacio favorable para avanzar en sus estudios así como punto intermedio para la migración a la ciudad gracias a las relaciones paternas que históricamente han enmarcado la interacción entre las etnias de la Huasteca. Tanto para Samuel como para Gisela, la escolarización representó una estrategia para salirse de su entorno. Para ella fue una vía para dejar de hacer quehaceres domésticos y no ser objeto de presiones por ser producto de una relación no aceptada. El principal deseo de Samuel era no seguir con el camino del alcohol de su padre y de “tener algo” para vivir mejor que su familia.

[...] Desde que era niño como mi papa era muy borracho, yo pensaba que quería ser todo lo contrario, quería ser maestro para no estar así y poder tener algo, yo siempre quería saber más. Al dormirme yo quería que la noche pasara rápido porque quería saber qué me iba a enseñar el maestro. Yo no necesitaba mucho estudiar (sic), con lo que me explicaba el maestro con eso tenía. Yo simplemente quería saber más para tener algo mejor, no quería ser como mi papá. Es muy difícil,

el que quiere estudiar lo logra, bien que puede [...] No es muy fácil porque no hay dinero, o estudias sin dinero o te sales a trabajar. Yo pensé “aunque no tenga dinero pero estudio”, uno tiene que batallar, que sufrir, estar sin comer.

Desde pequeño soñaba con ser un maestro, por lo que se preocupó por seguir profesionalizándose aunque eso le implicara constante movilidad geográfica y un distanciamiento con su entorno étnico. Para Samuel, los que provienen de un medio indígena tienen que realizar un mayor esfuerzo para avanzar en los estudios. Sin embargo habrá que reflexionar qué tanto este doble esfuerzo lleva implícito un proceso de “transfiguración cultural” como lo plantea Miguel Bartolomé, ya que había que desplazar rasgos culturales propios por otros “más valiosos” para la vida escolar y para la interacción con la sociedad mayoritaria, como ocurría claramente en el caso del uso de sus lenguas maternas.

5.3. Las expectativas profesionales de Gisela y Samuel y su ingreso al trabajo burocrático

Tancanhuitz no es un municipio muy extenso pero sí muy importante en términos políticos, comerciales y religiosos en la región Huasteca. Desde el siglo XIX fue cabecera de partido lo cual significó tener bajo su cargo varios municipios que desde entonces favorecieron su desarrollo comercial y político, este papel estratégico lo ha mantenido a través del tiempo, ya que después de la posrevolución y hasta la fecha sigue funcionando como cabecera del distrito político correspondiente. Esta posición ha convertido a Tancanhuitz en receptor de programas de gobierno dirigidos a atender a la población indígena de la Huasteca. En la década de 1970 se abrió una delegación del entonces INI para incidir sobre los tenek, así como se abrió una en Tamazunchale para la población nahua de la región. No es de extrañar entonces, que en tres de los cuatro casos que abordo en esta tesis se trate de indígenas originarios de ambos municipios con singulares experiencias de escolarización, profesionalización e incorporación a las políticas indigenistas, como es el caso de León Martínez, Jesús Sánchez, Samuel Reyes y Gisela Cortés.

En este contexto, las expectativas laborales de este matrimonio estaban fincadas en la dinámica de la cabecera municipal, siendo Tancanhuitz un importante eje de la administración política de la Huasteca, ambos buscaron incorporarse a las filas burocráticas. Al terminar su carrera como ingeniero agrónomo en Morelia, Samuel regresó a Tancanhuitz a inicios de 1990 para solicitar trabajo en el Centro Coordinador del Instituto Nacional Indigenista (INI) ahora Comisión Nacional para el Desarrollo de los

Pueblos Indígenas (CDI). Estuvo casi un año trabajando en diferentes comisiones sin recibir un sueldo continuo. En este regreso conoció a Gisela, su futura esposa, quien trabajaba como secretaria en las oficinas del Partido Revolucionario Institucional en la misma cabecera municipal. De las oficinas del PRI pasó a la Comisión Estatal Electoral y luego a la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado como maestra interina. En estos puestos logró conocer a muchos candidatos políticos indígenas que tenían mucho apoyo de las comunidades tenek y que por lo regular eran maestros bilingües. En este tiempo los dos realizaban trabajo administrativo sin alguna vinculación política.

Para entonces, Gisela no tenía muy claro cuáles eran sus expectativas laborales, lo más importante para ella era asegurarse un ingreso económico bajo el auspicio de una institución pública fuera de su comunidad. “A mí me daba lo mismo, yo todo lo que fuera trabajo lo aceptaba, lo que quería era trabajar [...] a cualquier trabajo no le hallo nada negativo, todo me gusta”.

Por su parte, Samuel, desilusionado de las condiciones laborales que le ofrecía el INI se regresó a San Luis para seguir administrando otros negocios de la familia de la abogada. Mientras, buscaba trabajo en varias dependencias de gobierno, no sólo donde pudiera aplicar sus conocimientos de ingeniería agrícola, sino donde también consiguiera una plaza con sueldo seguro, como en el sector educativo. Así, inició su peregrinar por la Secretaría de la Reforma Agraria (SRA); la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA); la SEDARCH, BANRURAL y la Secretaría de Educación de Gobierno del Estado (SEGE). Donde fue más insistente fue en esta última dependencia, en donde a pesar de algunas recomendaciones y la aprobación de exámenes, al final no logró obtener una plaza de maestro. Aunque no había sido su especialidad profesional, para Samuel la docencia significaba un espacio laboral accesible para un indígena como él.

Sin suerte en la capital regresó a Tancanhuitz para seguir intentando en el INI. En este tiempo fue que se casó con Gisela y se fueron a vivir a la casa que Samuel ya había heredado de su “segunda familia”. Inmediatamente empezaron a tener hijos por lo que Gisela hizo una pausa en su trabajo para dedicarse a la crianza de sus tres varones.

El hecho de que Samuel no hubiera podido colocarse en ninguna dependencia de gobierno tanto en Tancanhuitz como en la capital forma parte de la exclusión laboral a la que es sujeta la población indígena en general. Para los dos, dar este salto de trabajadores temporales sin remuneración hacia la ocupación de puestos burocráticos fue sumamente difícil. La desvalorización del trabajo de Samuel en el INI de Tancanhuitz se reflejaba con el sueldo bajo e inconstante. Cuando finalmente obtuvo una plaza dentro de esta

dependencia fue en una región poco atractiva para el resto de los trabajadores, era la “plaza que nadie quería” con los otomíes del Estado de Hidalgo. Allá se hizo cargo de los proyectos de producción agrícola en cinco municipios de la región. En sus funciones como intermediario gubernamental, aprendió a coordinar grupos de trabajo y empleó su experiencia previa para trabajar con campesinos indígenas mediante las asambleas comunitarias.

[...] Me fui hasta Hidalgo con los otomíes, a la sierra allá con ellos, supuestamente iba por tres meses y me quedé por cuatro años y medio. Hice muchos proyectos, toda mi experiencia es de ahí, con millones de pesos en aquellos tiempo. El último fue en 1990 sobre el cultivo de café, fueron mil millones de pesos. Yo tuve a mi cargo un ingeniero, ocho técnicos y un secretario. De esta manera yo aprendí mucho, pero ya no quise estar ahí, busqué a otra persona y le dejé mi plaza, pero por más que quería irme a mi tierra no lo pude, pienso que a lo mejor por ser indígena, porque mucha gente que no era sí le daban base y yo por ser indígena no me la daban [...]

Cuando se abrió la delegación del INI en San Luis Samuel solicitó inmediatamente su cambio ya que representaba una oportunidad para estar cerca de su tierra e incidir como intermediario efectivo entre los indígenas de la Huasteca y el gobierno; sin embargo, en la realidad se topó con un regreso al sistema interétnico en el que un nahua aún profesionalizado ocupa una jerarquía inferior que no sólo es simbólica en términos laborales. Por su pertenencia étnica, Samuel se percibe como relegado y subvaluado laboralmente por la institución oficial encargada del desarrollo de los indígenas del país en su propio Estado, algo que no había experimentado mientras estuvo en Hidalgo.

[...] Yo no sé si porque cuando iba a solicitar un trabajo siempre ponía que era originario de Cuajenco, o porque soy indígena, o no sé. El mismo INI cuando estás fuera de tu territorio eres otro, cuando llegas a tu tierra eres otro. En Tenango (Hidalgo) tenía gente a mi cargo, yo organizaba, y cuando llego a San Luis pensé que iba a llegar como jefe de departamento y no, al contrario, me tuvieron en un cuarto con cajas, como archivero y ahí dando información [...]

Desde que ingresó al INI (ahora CDI) en San Luis Potosí hace más de 10 años no ha obtenido ningún ascenso laboral, antes bien descendió cuando llegó a esta delegación ya que de ser coordinador de proyectos ahora trabaja en el Departamento de Promoción Cultural, brindando información al público externo.

[...] Yo he recomendado profesionistas indígenas a la CDI, licenciados, y la respuesta es que no hay lugar pero de repente llegan personas de contrato, que ganan mucho mejor que nosotros de base, ganan muy bien, si yo gano \$5mil ellos \$15 mil. Tantos años trabajando, porque entonces no había máquinas y andábamos caminando y corriendo en las comunidades, nos mojábamos, y finalmente no somos reconocidos. Ahora ya hay carreteras y todos (los funcionarios de la CDI) pueden entrar porque es accesible, pues entonces ya no contratan indígenas, ahora

todos llegan tranquilamente a las diez, se van a las tres, comen, se regresan, trabajan cómodamente en su computadora.

5.4. La llegada a San Luis y la construcción de su espacio étnico en la ciudad

La familia Reyes Cortés llegó en diciembre de 1998 a la ciudad de San Luis Potosí debido a que Samuel solicitó su traslado a la recién abierta delegación del INI de la capital. A lo largo de su vida en la ciudad esta familia ha reconfigurado su adscripción étnica según los espacios de interacción y sus experiencias acumuladas en el contexto urbano. Como ya lo han señalado para el caso de migrantes indígenas en la ciudad, éstos resignifican su cultura y sus niveles de adscripción según los contextos en los que interactúan en la sociedad mayoritariamente mestiza, lo que nos lleva a pensar que más que un proceso de aculturación o pérdida identitaria, los indígenas negocian y recrean constantemente los contenidos culturales que dan sentido a su pertenencia étnica. Esto ha sido identificado principalmente con los grupos indígenas congregados en la ciudad, pero también sucede en aquellos que viven de forma dispersa. Como lo ha señalado Jorge Castillo (2007) en el caso de los tenek que migran hacia Monterrey, el espacio doméstico es el ámbito más significativo de las experiencias urbanas ya que ahí se refuerzan las relaciones intergrupales pero también se socializa la cultura y la pertenencia al grupo étnico.

Tanto para los congregados como para los dispersos, el espacio doméstico es el principal dominio de interacción donde se reproducen las formas y los contenidos de la identidad étnica. Ahí es donde los vínculos de parentesco articulan la pertenencia como grupo más allá del territorio rural o urbano que se habite (Martínez, 2007; Rojas, 2006; Romer, 2002). Sin embargo, lo que distingue a este grupo de indígenas dispersos es que el poco contacto con la comunidad de origen y con los paisanos en la ciudad provoca que el espacio doméstico y la familia nuclear se conviertan en los principales ejes para la reconfiguración étnica. Así lo vemos en el caso de esta familia que vive cotidianamente su pertenencia como grupo a través de una selección de elementos culturales.

No obstante, esta negociación a nivel cultural no inició en esta familia con el traslado al contexto urbano, como ya mencionamos anteriormente, las experiencias de interacción previas que tanto Samuel como Gisela tuvieron con los mestizos de la cabecera municipal y también por el hecho de haber nacido en situaciones familiares en la comunidad poco aceptadas fueron motivos para que desde el inicio de su matrimonio hayan decidido renegociar aspectos de su cultura. Ellos contrajeron matrimonio en Tancanhuitz en una celebración que nada tenía que ver con las formas que se seguían tanto en la comunidad tenek de Gisela como en la nahua de Samuel. Únicamente se casaron por

lo civil en la cabecera municipal con una ceremonia a la que sólo asistieron poco familiares de ambos. Cuando hablamos de su boda Gisela me comentó:

[...] yo no hice festejo en mi boda, no soy de fiestas ni de creer en los casorios, fue sólo por el civil [...] no hubo ni tamales, ni zacahuil, mucho menos agua ardiente, porque eso se acostumbra en las bodas de ahí [...] en nuestra boda no quisimos hacer eso, no soy muy afecta a las fiestas.

Gisela considera que al casarse con Samuel se repitió la historia de sus padres, quienes también pertenecían a dos grupos étnicos distintos de la misma región. Ella misma me explicaba que el hecho de que una mujer tenek no se casara con un hombre del mismo grupo trae como consecuencia un cambio en su estatus al interior de su comunidad:

[...] si una mujer tenek se casa con un nahua la corren de la comunidad, se tiene que ir a la comunidad de él; pero si es una mujer nahua con un hombre tenek es bienvenida, todas las mujeres que quieran venirse para acá son bienvenidas.

Una vez que llegaron a San Luis se establecieron en una casa que acababan de comprar en una de las zonas más antiguas del centro de la ciudad, en la colonia San Luis. La casa se encontraba casi en ruinas por lo que pudieron conseguirla a un precio reducido haciendo uso de las prestaciones de Samuel en su trabajo. Poco a poco la familia se ha apropiado de la casa y ha transformado los espacios dentro de ella. Todo esto en función del crecimiento de la familia, las posibilidades económicas para invertir en modificaciones a la construcción y por supuesto en la reconfiguración de su identidad étnica en la ciudad. La primera vez que entré a su casa me dio la impresión de estar en una casa de la Huasteca, especialmente porque fui en noviembre de 2006, cuando en la entrada había un altar de muertos con palmas que trajeron de la Huasteca. En el centro de la casa hay un patio abierto donde tienen animales que andan corriendo por toda la casa, como gallinas y un conejo. Rodeando este patio hay cuatro cuartos, el primero es una sala donde reciben a las visitas, ahí es donde tuvimos la mayoría de nuestros encuentros. Después hay otro cuarto de triques que en ocasiones sirve para las fiestas familiares. Después sigue la cocina con las paredes llenas de trastes donde algunas veces compartimos una merienda de café negro con pan. Enseguida está un dormitorio que ocupan varios miembros de la familia, en ese duermen las tres niñas con los padres. Samuel ha construido dos cuartos más en el techo de su casa, uno de ellos es la recámara de sus tres hijos mayores y el otro funciona como estudio y biblioteca, donde tienen una computadora que sus hijos utilizan todo el tiempo y una biblioteca universitaria que Samuel me mostró con mucho orgullo. Todos los cuartos tienen muy poca luz y están llenos de muebles y objetos amontonados. Es la única casa de la cuadra que tiene muchas plantas en la azotea, lo cual la distingue desde que pasas caminando por la calle.

Por supuesto que Gisela no viste el traje tradicional en la ciudad, pero ella y su madre han bordado algunos quexquémets para sus hijas que tienen guardados y usan sólo en festejos escolares. También tiene un mantel bordado que usa en los altares de muertos o en fiestas familiares importantes. En mi último festejo de cumpleaños, Gisela me regaló un quexquémets que ella misma bordó lo cual le otorga un significado simbólico muy especial para mí. Yo nunca la observé bordar en su casa, mucho menos enseñarle a sus hijas porque aún son muy pequeñas.

En su casa emplea para curar a sus hijos plantas medicinales que consigue en la Huasteca o en un mercado famoso en la ciudad. Incluso en uno de los congresos sobre la Gran Chicimeca donde participó como organizadora la observé compartiendo su conocimiento con unos investigadores interesados en el tema. En esa ocasión dos investigadores la abordaron afuera del evento y sacaron una bolsa de plástico con hojas de varios tipos, conforme las iban sacando Gisela les explicaba para qué servían y cómo debían utilizarlas.

En esta negociación cultural, la lengua es un punto de conflicto. Flores (2007) ha señalado cómo los migrantes indígenas en la ciudad se topan con un uso diferenciado y desigual de su lengua materna. Por lo regular, la lengua materna se considera como inferior ya que en los contextos de interacción con la población urbana no tiene ninguna utilidad para la comunicación cotidiana, por ello su uso se desvaloriza y en ocasiones es desplazada. Además la lengua materna resulta un marcador de la pertenencia a un grupo indígena y por lo tanto puede llegar a ser un detonante de discriminación. Es por ello que los indígenas urbanos usan sus lenguas maternas según la situación y el tipo de interlocutor que enmarcan la comunicación interétnica. En el caso de Samuel y Gisela nunca los oí hablar sus respectivas lenguas en casas, sus hijos no las conocen debido a que los padres han decidido no transmitirla para que no sean identificados como indígenas y sean discriminados en la ciudad.

Al inicio de mi trabajo de campo me resultaba muy complejo entender porqué estos profesionistas indígenas no se autoafirmaban como tales en la ciudad ni habían articulado un discurso reivindicativo en términos culturales o políticos. Durante mi etapa de estudiante universitaria había convivido de cerca con el movimiento intelectual purépecha liderado por profesionistas que viven en la ciudad y que están reinventando prácticas culturales y ocupando altos puestos de intermediación frente al Estado, con diferentes niveles de legitimidad frente a sus comunidades de origen (Dietz, 1999). Cuando platiqué por primera vez con Samuel por teléfono para ponerlo al tanto de mis intereses académicos me sorprendió que su primera respuesta fue “aquí en la ciudad no hay indígenas, sólo los

artesanos que a veces vienen a las ferias”. Yo le había llamado porque un contacto me había dicho que él era nahua y que seguramente podía ayudarme a contactar más gente. Enseguida le expliqué que estaba buscando a personas originarias de comunidades de la Huasteca que actualmente vivieran en la ciudad, entonces su respuesta fue afirmativa: “Ah seguramente está hablando de gente como yo, que llegué a la capital para estudiar la secundaria pero que nunca me identifiqué para que no me discriminaran, pero que en mi casa seguimos manteniendo nuestras costumbres”. Situaciones similares de negación u ocultamiento me sucedieron con al menos tres contactos quienes se mostraban reacios a abordar el tema de su origen en comunidades de la Huasteca. Para Samuel, él fue nahua en algún momento de su vida, antes de que se lo llevaran de su comunidad y dejara de usar su lengua. Él mismo me explicó después en la sala de su casa que todos los profesionistas indígenas que conoce en la ciudad niegan su pertenencia para evitar discriminación. La misma Gisela se mostró muy reservada en nuestros primeros encuentros, sólo oía a su esposo platicar conmigo con pocas intervenciones en las que usaba un lenguaje muy formal y académico que denotaba la desconfianza que le generaba mi presencia. No obstante ella estaba presente en nuestros encuentros porque Samuel le pedía que se quedara ya que ella era la “realmente indígena” de la familia. Esta desconfianza con los no indígenas, producto de la discriminación, ha provocado que sean calificados como “gente cerrada” en la ciudad, así me lo manifestaron ellos mismos y también algunos maestros y académicos mestizos.

Conforme me fui acercando a sus vidas y escuchando sus relatos, me percaté que estos profesionistas viven su etnicidad en términos más íntimos y no de manera consciente ni ostentosa, al contrario, la tendencia es pasar desapercibido en la ciudad. La ausencia de una revitalización étnica es una característica que observó Ariel de Vidas (2003) entre los tenek y nahuas de la Huasteca veracruzana. Esta autora afirma que una de las probables causas se deba a que ninguno de los dos grupos se siente amenazado y su reproducción está asegurada en su región de origen. Sin embargo, cuando estos indígenas migran a las ciudades, donde la reproducción de su identidad étnica sí se ve amenazada de cierta forma por las relaciones asimétricas de la sociedad mayoritariamente mestiza con la que se entra en contacto, esta reivindicación tampoco se hace efectiva.

Las redes de paisanazgo que podrían reforzar el lazo con el grupo étnico no resultan tan fuertes en la ciudad. Cuando Gisela y Samuel llegaron no tenían conocidos de origen nahua o tenek. Con el tiempo han contactado a algunos indígenas que han ido conociendo en sus lugares de trabajo. De vez en cuando alguno llega a su casa para conocerlos ya que –como me pasó a mí– algún trabajador de la CDI o de la UASLP les proporciona sus datos porque este matrimonio es identificado como profesionistas

indígenas con puestos importantes y tienen fama de ser muy accesibles. No obstante, el contacto que tienen con otros nahuas y tenek no llega a un plano de mayor intensidad ni intimidad que el de las relaciones laborales. Al inicio de mi trabajo me proporcionaron una lista de aproximadamente 15 profesionistas indígenas de la Huasteca lo cual me hacía creer en la fuerza de las redes sociales pero una vez que me acerqué me di cuenta que algunos datos no estaban actualizados, las personas no siempre identificaban a esta pareja o tenían mucho tiempo sin verlos, es por ello que no siempre fue fácil trabajar con estos contactos. Ambos querían conocer a través de mi proyecto a nuevos profesionistas ya que en ocasiones necesitan hablantes de lengua tenek o náhuatl para dar cursos o hacer traducciones, la gente que conocen no siempre accede, “muchos hasta dicen que ya se les olvidó su lengua, cuando eso es imposible”, me comentó Samuel un día.

Así, los indígenas profesionistas de la Huasteca se reconocen entre ellos pero no necesariamente se reafirman entre sí ni tejen redes sólidas de paisanazgo. Sus experiencias de discriminación han ocasionado desconfianza aún entre ellos mismos. Resulta difícil que den información sobre sus paisanos y su origen indígena además de que no usan su lengua. Un maestro que hospedó a Samuel en su casa por unos meses antes de que llegara su familia a la capital nunca evidenció su ascendencia indígena con ellos. “A este maestro nunca le hemos podido sacar una palabra en tenek, aunque sí lo habla porque su mamá no sabe nada de español”. La propia Gisela afirma que este maestro no le inspira confianza para mantener una relación cercana a él, aunque viven a una cuadra de distancia, habla tenek también y ambos provienen de comunidades de la Huasteca. Cuando llegamos a platicar sobre mis otros colaboradores en el proyecto de investigación que también provenían de comunidades tenek, Gisela tenía referencias de todos, sabía a qué se dedicaban, no obstante, no mantenía contacto directo ni cercano con ninguno de ellos.

Hace unos años llegó la tía de Gisela a vivir con su familia en la ciudad. Con esta tía fue con la que tuvo muchos problemas en su juventud en Tzé pakab, sin embargo por ser su única familia en la capital ahora tienen una relación más cercana. Sus lugares de residencia no están cercanos, pero visita a Gisela de vez en cuando. En los festejos familiares siempre estuvo presente sin sus hijas. Ella suele interactuar muy poco con personas fuera de la familia y pasaba mucho tiempo en la cocina ayudando en la preparación de la comida. Cuando nació Andrea, su anterior hija, vino su madre a pasar una temporada para cuidarla, pero ahora que nació Selene la tía se va todas las mañanas a casa de Gisela para cuidarla. Los primeros meses dejaba a la bebé de meses con su hermana Andrea que ahora tiene cinco años pero después pidió ayuda a la tía por ser la única familiar que tiene en la ciudad. Selene reconoce más a la tía que a la misma Gisela. Yo

observaba cómo no se le despegaba ni un momento cuando todos estábamos sentados alrededor de la mesa comiendo.

El contacto con sus lugares de origen también es muy limitado. Ambos van a algunas comunidades de la Huasteca por motivos de trabajo, los llevan porque son los únicos en su trabajo que hablan la lengua. A veces Samuel invita a Gisela y viceversa, pero regularmente no pasan a visitar a sus familias. Argumentan la falta de tiempo por el trabajo excesivo de los dos y la falta de dinero, ellos no tienen auto por lo que los pasajes para los ocho resulta un gasto complicado. Ahora tienen seis hijos y les resulta muy difícil dejarlos o llevarlos a todos. Sin embargo, no todo se limita a cuestiones económicas, sino a la falta de una relación familiar sólida que los una con sus lugares de origen, finalmente los padres biológicos y adoptivos de Samuel ya murieron, en la comunidad no heredó tierras ni tiene hermanos a los cuales visitar. Por su parte los abuelos de Gisela también ya fallecieron y las tensiones con su madre y sus medios hermanos siguen operando. Cuando Gisela me pidió orientación para ingresar a la maestría en Antropología Social de El Colegio de San Luis en el 2008 le propuse trabajar algún tema sobre su comunidad o alguna otra de la Huasteca ya que tendría oportunidad de pasar una temporada allá y su respuesta fue “yo ya no regreso por nada del mundo”.

5.5. La proyección étnica en los espacios laborales de la ciudad

La proyección étnica que ambos han tenido en sus respectivos espacios laborales en la ciudad ha dependido del perfil de la institución y del tipo de relaciones personales que han tejido en sus instituciones de trabajo, me refiero de nueva cuenta a las relaciones paternas que construyen con sus jefes. Lo que sí es un hecho es que los lugares de trabajo los han hecho visibles como indígenas en la capital. Muchos funcionarios y académicos ubican al “indígena nahua” que trabaja en la CDI y a la “mujer tenek” que está en el Instituto de Investigaciones Humanísticas (IIH) de la UASLP. Esto se debe a que su situación laboral resulta poco común para los indígenas que viven en la ciudad e incluso para aquellos profesionalizados, ya que sin ser maestros han logrado insertarse en espacios académicos y como funcionarios de gobierno.

Su presencia en estos espacios de trabajo no fue producto de una etnicidad manifestada. Quizá en Samuel había una clara intención de trabajar para la CDI para incidir en las comunidades indígenas, lo cual pudo realizar parcialmente en Tenango Hidalgo, pero una vez que llegó a San Luis capital su capacidad de intermediación ha sido hecha a un lado lo que ha provocado un sentimiento de exclusión y discriminación en Samuel. Él es el único indígena de la delegación sin embargo nunca se ha empleado su conocimiento ni

experiencia en los proyectos hacia los indígenas que maneja la CDI. “A los indígenas siempre nos han usado para sacar beneficios [...] pero a mí me tienen en un cuarto con cajas, como archivero y ahí dando información [...]”. En algunas ocasiones lo llaman para que traduzca a los indígenas que llegan a la ciudad por algún programa de promoción cultural de la CDI, como los artesanos; sin embargo, su adscripción étnica no ha resultado ventajosa en cuanto a su proyección laboral aunque su presencia en la CDI ha sido clave para que Gisela sí obtenga beneficios, ya que los contactos de trabajo los han obtenido gracias a la CDI, a donde llegan las solicitudes de gente hablante de tenek o náhuatl.

Gracias a su experiencia de trabajo como intermediario público y perteneciente a un grupo étnico, Samuel ha sido crítico de las formas en que la CDI teje relaciones con los grupos indígenas, especialmente en el Estado de San Luis Potosí.

[...] Cuando estuve cinco años en la región otomí de Hidalgo allá las reuniones eran muy diferentes. Cuando un delgado citaba se hacían reuniones con todos en los pueblos. Todos estaban en una mesa y atrás de ellos estaban los nahuas y otomíes participando de la reunión. Preguntaban qué programas se estaban implementando, y manifestaban su inconformidad con los programas. Al terminar el presidente municipal o la autoridad máxima del pueblo nos decía que no nos fuéramos porque iba a haber comida y preparaban una fiestota, mataban borregos y había cartones de cerveza y cajas de vino. Eso me agradaba mucho de las reuniones porque veía que toda la gente participaba. En San Luis es totalmente diferente. En las reuniones de delegados, todos van trajeados y se van al Hotel María Dolores o al Westin o al Hotel Panorama y llevan puros informes. Los técnicos ni siquiera son requeridos, nomás los altos mandos. Toman puras decisiones detrás del escritorio. Luego de presentar sus informes, someten a votación y todos estamos de acuerdo y ya, con eso se acaba la reunión. En San Luis son muy cerrados, hablan de los indígenas pero los quieren allá bien lejos [...]

Dentro de esta dependencia de gobierno Samuel ha ido construyendo una red de contactos con gente que pertenece a un grupo étnico de la Huasteca y que actualmente vive en la ciudad. Al inicio de este proyecto de investigación, él fue mi segundo colaborador y significó una pieza clave para introducirme a una red de tenek o nahuas profesionistas que residen actualmente en la capital del Estado de forma dispersa. Él me proporcionó nombres, direcciones y teléfonos de al menos 15 contactos, información que pudo sacar de la gente que conoce en su trabajo. Por su propia cuenta, se ha dado a la tarea de “identificar” a indígenas en la ciudad a partir de sus rasgos fenotípicos, su forma de hablar o su lugar de origen en la Huasteca. Con la mayoría de estos contactos, no se frecuenta de manera constante.

Samuel me habló por primera vez de los internados que recibían alumnos de comunidades de la Huasteca, del Programa de Becas de Educación Superior para Indígenas de la CDI, y de algunas de las ocupaciones laborales más recurrentes por tenek y nahuas.

También ha construido mentalmente un mapa de las colonias donde residen los diferentes grupos étnicos en la ciudad.

Por su parte, Gisela empezó sus actividades laborales en la ciudad con el deseo de incorporarse a las filas del Estado para asegurarse un sueldo seguro con prestaciones. Cuando llegó a San Luis trabajó como recamarera en un hotel y atendiendo tiendas mientras solicitaba su ingreso a la CDI o a la SEGE. Ella tenía serias dificultades para emplearse laboralmente por su situación de género y étnica. Como su esposo, en cuanto evidenciaba que provenía de una comunidad de la Huasteca y además estaba casada era rechazada en los trabajos. Incluso cuando llegó a solicitar su ingreso como alumna a la Facultad de Psicología y de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, sus papeles fueron rechazados porque no reconocían la validez oficial de sus estudios en la Huasteca.

Gisela dio un giro a su actividad laboral cuando empleó su lengua materna para realizar traducciones. Gracias a los contactos de Samuel en el CDI un abogado de la capital la contrató para traducir las declaraciones de los presos de origen tenek en la capital. Gisela visitaba a los presos en el penal para entrevistarse con ellos y luego hacía relatorías ante Derechos Humanos para exponer los casos. Esta experiencia fue fundamental para que posteriormente se decidiera a cursar una licenciatura y una maestría en Derecho con énfasis en asuntos indígenas. A partir de entonces la han ido invitando a proyectos académicos gracias a su manejo del tenek. Así fue como llegó a trabajar al Instituto de Investigaciones Humanísticas (IIH) de la UASLP. La invitación llegó para Samuel, ya que buscaban en la CDI un maestro de lengua indígena pero él no aceptó y propuso a su esposa, quien es hablante de tenek, una de las tres lenguas originarias del Estado.

Al inicio fue la encargada de impartir clases de tenek a estudiantes y profesores interesados, pero después se incorporó a un proyecto sobre cuentos y leyendas indígenas del Estado, también ha sido la encargada de elaborar un diccionario español-tenek, ha realizado videos sobre fiestas comunitarias, entrevistas a artesanas de la Huasteca y desde hace un par de años colabora en la organización de un Diplomado en Lingüística y Empatía Cultural, en donde es la asesora de lengua tenek.

El hecho de haber entrado a las filas de la Universidad, en un espacio de investigación humanística, para Gisela ha significado una ventaja en cuanto a su proyección étnica. Y no sólo eso, sino que se ha visto beneficiada en su preparación profesional especialmente por el apoyo personal que ha recibido del director del Instituto de Investigaciones Humanísticas. Gracias a las relaciones con su director Gisela ingresó a una universidad privada para estudiar la Licenciatura en Derecho con una beca del 50%, la cual

pagaba su propio jefe hasta que le dieron un contrato laboral hace cinco años. Además, ha recibido financiamiento para asistir a cursos de computación, diseño gráfico, y de lingüística en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas en la ciudad de México.

Estudiar en una universidad privada le ha ocasionado dificultades económicas pero fue el espacio que se le abrió a partir de relaciones paternas. Ha tenido que pedir prestado a su jefe, compañeros de trabajo y amigos para ponerse al tanto con las colegiaturas. La universidad la ha dado de baja temporalmente en al menos una ocasión por el retraso de sus pagos. En una ocasión que la visité en su trabajo me externó su preocupación por la deuda de varios meses que tenía en la universidad. Yo le ofrecí prestarle dinero para sus colegiaturas pero Gisela no lo aceptó directamente aunque sentía que sus comentarios iban encaminados a este objetivo. A pesar de esto, Gisela decidió continuar con una maestría en administración de justicia dentro de la misma institución como una estrategia para obtener su título de licenciatura. Sus intereses académicos se han centrado ahora en el Derecho Indígena aunque por su trabajo, ha tenido poco tiempo para avanzar en este tema.

En este sentido, Gisela ha percibido un trato preferencial en comparación con sus colegas. A diferencia de Samuel, quien se siente subvaluado en un ámbito burocrático de tinte indigenista, Gisela obtuvo su trabajo gracias a que es hablante de tenek en un momento en el que la demanda académica basada en la diversidad cultural ha ido en aumento en las instituciones de educación superior.

Sin embargo, ocupar un lugar en estos espacios tan competitivos debido a una relación paternalista de su jefe ha tenido también sus costos laborales. Gisela mantiene un perfil bajo en su trabajo, es poco propositiva y se siente insegura de plantear iniciativas de investigación, trata de cumplir con los proyectos y hacer un poco más pero sin sobresalir mucho ya que desde el inicio las relaciones con sus compañeros de trabajo han sido muy tensas. Gisela se siente con desventajas en su formación profesional que trata de subsanar con un “doble esfuerzo”. La primera vez que leyó un texto sobre gramática náhuatl por sugerencia de su jefe para que ella elaborara posteriormente uno en lengua tenek, se desesperó mucho porque “no entendía absolutamente nada”. Aunado a eso, Gisela señala el ambiente hostil que permea su interacción con el resto de sus colegas de trabajo, quienes indirectamente le critican su condición de “recomendada”, “poca preparación” y de “madre desnaturalizada”. En una ocasión, un periódico local la contactó para realizarle una entrevista sobre la situación de los indígenas en la ciudad y Gisela evidenció el trato discriminatorio que recibía para mitigar las hostilidades en su espacio de trabajo.

Ese día yo estaba harta, me agarraron de malas porque las compañeras siempre me trataban mal [...] me hacían malas caras porque yo sí trabajo, porque sin licenciatura estaba trabajando ahí, porque me mandaban a cursos pagados, también

me decían que era una madre desnaturalizada [...] Por eso en la entrevista comenté que a los indígenas nos trataban mal, que nos discriminaban, que no nos daban las mismas oportunidades que a los otros nomás por el hecho de ser indígenas, la gente piensa que no tenemos la misma capacidad. Como que me desahogué porque sabía que mis compañeras me estaban oyendo. A mi jefe le sorprendió lo que dije y se molestó un poco conmigo, estuvo serio, pero yo no entiendo porqué ellos me tratan mal y luego yo me tengo que sentir mal por decirlo públicamente.

Cuando visitaba a Gisela en su lugar de trabajo era evidente la relación tensa con sus compañeras. Siempre prefirió que habláramos afuera de la oficina, en los jardines para evitar que se enteraran de sus asuntos. Un aspecto que me llamó mucho la atención es que Gisela ocultó su último embarazo hasta que los cambios físicos se lo permitieron, aproximadamente hasta el sexto mes. Después de conocer su ambiente de trabajo entendí que su reacción respondía a la presión que es sometida por su maternidad numerosa. Cuando me enteré que estaba embarazada de su sexta niña no pude evitar preocuparme constantemente por su salud así como por su situación económica y laboral. Yo conocía a una Gisela sumamente trabajadora, que se desplazaba por espacios distantes sin transporte propio, que estudiaba los fines de semana, que dormía cuatro horas al día para cumplir con sus tareas en la universidad y atendía su casa los fines de semana. Desde mi perspectiva como mujer citadina me resultaba muy complicado pensar que iba a tener un hijo más con su ritmo de trabajo. Durante su embarazo yo la veía muy delgada, con una pequeña panza y con cara de agotamiento, aunque afortunadamente Selene nació saludablemente.

Durante estos cuatro años que conviví con Gisela fui testigo de cómo ha crecido su posicionamiento en el IIIH. Los últimos meses la observé participando en eventos académicos ya no como ayudante de logística, sino dando cursos de tenek para estudiantes de ciencias sociales en la UASLP, también ha sido invitada como maestra de cursos dentro de los festejos estatales de la lengua materna y en meses recientes ha impartido conferencias sobre cultura tenek en el Tecnológico de Monterrey.

5.6. El proyecto de vida para los hijos en la ciudad

Samuel y Gisela tienen actualmente seis hijos. Los primeros tres varones nacieron en la Huasteca, mientras que las tres niñas nacieron en la ciudad. Ernesto tiene 16 años, Ignacio 14, Samuel 13, Karla 8, Andrea 5 y Selene 2 años. Las edades tan variadas y cortas de los hijos dificultan identificar con claridad la consistencia de su autoadscripción étnica, especialmente porque los mayores están pasando por una etapa en su ciclo de vida de ambigüedad y redefinición de su identidad personal. Por su parte las menores están apenas adquiriendo sus primeras experiencias de vida. Sin embargo, dentro de su casa pude observar ciertos comportamientos, actitudes y escuchar conversaciones que me permitieron

identificar el papel que juega la pertenencia a un grupo étnico en el proyecto de vida que los padres desean construir para los hijos. Aunque Gisela y Samuel han conformado un matrimonio mixto, provienen de la misma región donde tanto tenek como nahuas comparten muchos rasgos culturales que pueden permitir una convivencia al interior de sus hogares sin fuertes conflictos.

Como mencioné anteriormente, este matrimonio mixto vive y reproduce de manera cotidiana algunos contenidos culturales de su etnicidad, especialmente la distribución del hogar, el cumplimiento de algunas festividades, el consumo de alimentos y también las funciones que cada miembro cumple al interior de la familia. Los roles de género se han flexibilizado y son cada vez menos tradicionales en esta familia, ya que Samuel participa cada vez más en el cuidado de los hijos y de la casa: él lleva y recoge a las niñas más pequeñas de la escuela, asiste a las juntas escolares de los seis hijos, se encarga de que sus hijos coman, hagan la tarea y les da permisos para salir. Los padres siguen conservando la autoridad con poca negociación hacia los hijos pero a la vez con mucha libertad para tomar decisiones y moverse por la ciudad. Ellos tienen una actitud de mucho respeto hacia lo que los padres determinan. Desde el hijo mayor hasta la menor de seis años, contribuyen en la organización doméstica. A mí me llamó la atención cuando Gisela me dijo que su bebé recién nacida la dejaba al cuidado de Andrea, de apenas cuatro años, durante toda la mañana, mientras ellos llegaban de sus trabajos y los hijos mayores de la escuela. Desde mi perspectiva era inconcebible que se le tuviera la confianza a una niña de cuatro años para cuidar a un bebé.

Sin embargo, también los padres han decidido que la socialización de sus hijos en la ciudad no resulte conflictiva y les permita adaptarse lo más pronto posible a este entorno. Por ejemplo el uso de sus respectivas lenguas nativas ha sido una práctica conscientemente eliminada dentro del hogar para que sus hijos no la aprendan y evitar que sean estigmatizados en la ciudad. Ninguno de los seis hijos habla alguna de las lenguas de sus padres, todos se comunican exclusivamente en español. Cuando la madre de Gisela estuvo unos meses cuidando a su nieta menor fue que escuché por única vez el uso del tenek en la casa, sin embargo, el contacto que tienen los nietos con ella es muy poco ya que nunca la visitan en la Huasteca y ella sólo estuvo esa temporada desde hace cuatro años.

En el cumpleaños número seis de Karla le regalé el disco de música infantil en tenek que produjo Araceli (capítulo 4) y las niñas lo escucharon sin ponerle tanta atención como me esperaba. En ese momento Gisela y Samuel me comentaron un poco apenados que sus hijas no conocen el tenek porque en casa sólo les hablan en español. No usan la lengua pero sí el traje tradicional femenino (falda negra, blusa de colores, petob y

quexquémetl) porque Gisela se los ha bordado para festejos escolares. Por ejemplo, cuando en la guardería les pidieron en una ocasión que llevaran algún disfraz para festejar el “halloween”, mandó a sus dos hijas con el traje tradicional para reafirmar la importancia de “nuestra cultura más que las costumbres extranjeras”. Fuera de estas situaciones las hijas no usan más esta vestimenta.

Sin embargo, el nivel de transmisión cultural hacia los hijos depende de su edad, el contexto de su socialización primaria y sobre todo de la calidad de las relaciones con los padres. Romer (2003) ha señalado que por lo general son los hijos mayores de las familias indígenas en la ciudad los que presentan una mayor identificación con el mundo étnico de los padres, esto se debe a que muchos de ellos nacieron en las comunidades de origen y pasaron sus primeros años de vida socializando en este ambiente, también a que mantienen mayor relación con sus pares étnicos y a que visitan más frecuentemente los lugares de origen de los padres; en cambio los más pequeños están más distanciados debido a que la transmisión cultural se va debilitando por el proceso de negociación y asimilación de los mismos padres. En esta familia, el hijo mayor, Ernesto es el único que es identificado por los padres como indígena porque nació en Tancanhuitz según el ritual que se practica en las comunidades, es decir, llegó a este mundo en su casa con el cuidado de una partera y su ombligo fue enterrado en el lugar donde nació, es por ello que existe una conexión simbólica con este mundo indígena del que provienen sus padres. Ernesto es muy apegado a su madre, es quien la acompaña a sus viajes y con quien me la encontré un par de veces en el centro de la ciudad, ella me ha comentado que es su “niño consentido”. Él es el único que le pide a Gisela acompañarla a la Huasteca aunque sea por motivos de trabajo. “[...] Ernesto es bien Huasteco. Él siempre me insiste “mami ¿cuándo vamos a ir a Tancanhuitz?”, él siempre quiere ir. Él sí tuvo su ritual, por eso quiere estar ahí [...]” me comentó Gisela alguna vez.

Cuando Ernesto cumplió 15 años Gisela le organizó una pequeña comida en su casa, a la que asistieron algunos compañeros de su escuela, sus padrinos (quienes por cierto habían sido sus maestros de primaria) y nosotros. Gisela le preparó un mole muy rico y compró dos pasteles grandes. Todavía recuerdo que cuando le cantamos las mañanitas Ernesto se mostraba un poco apenado y tímido mientras sus padres estaban emocionados tomándole fotos.

Este “único hijo huasteco” que tienen es el que tuvo problemas para ingresar a la secundaria y según los padres se debe a una discriminación étnica. El espacio escolar urbano es en el que los indígenas se enfrentan a la mayor cantidad de prejuicios de manera cotidiana a través del trato con sus compañeros y en menor medida con los maestros.

Ernesto no ha percibido un trato discriminatorio en sus interacciones escolares, pero hace cuatro años, cuando salió de la primaria no logró ingresar a una secundaria pública aún con el primer lugar de aprovechamiento en su generación. Él y sus padres consideran que fue rechazado porque a pesar de no evidenciar “marcas” que lo distinguan como indígena, en su acta de nacimiento consta que es originario de la Huasteca. Los hijos menores ocultan que nacieron en la Huasteca para no ser discriminados en la escuela y evitar que les digan “indios”.

Al conocer la relación entre estos padres con sus hijos entendí la circularidad de la proyección étnica a nivel familiar. Con ellos observé cómo los padres han decidido no transmitir a sus hijos ciertos marcadores de su identidad étnica, como la lengua, debido a que no quieren que sean discriminados en la ciudad y porque los están preparando para que tengan conocimientos más valiosos para moverse en este nuevo contexto. “Nosotros no les enseñamos tenek ni náhuatl pero en la escuela les va a enseñar otras cosas más útiles” comentó Samuel en una de nuestras conversaciones. Pero no sólo la experiencia previa de los padres importa en esta reproducción sino que las experiencias de discriminación de los hijos refuerzan el proyecto étnico selectivo de los padres.

Lo paradójico es que conforme los padres van debilitando la transmisión de su identidad étnica hacia los hijos, van obteniendo mayor proyección en sus trabajos por ser indígenas. Este mismo proceso lo observé con León Martínez (capítulo 7) quien conforme iba adquiriendo mayores ventajas y compromisos laborales por ser hablante de náhuatl se iba alejando más del entorno familiar, se iban debilitando las relaciones afectivas con sus hijos y por supuesto su papel de transmisor de la cultura era más inconstante y menos efectiva. Cuando arribaron a la ciudad, Gisela dedicaba mucho tiempo al cuidado de sus tres hijos pero con el tiempo la familia ha ido creciendo y la presencia de la madre en la crianza de los hijos es cada vez menor ya que trabaja todo los días y estudia los fines de semana.

Recapitulación

A lo largo de este capítulo hemos mostrado el caso de esta familia de profesionistas cuyos hijos se encuentran en etapa de formación y de intensa socialización urbana. Ambos padres tuvieron trayectorias singulares de escolarización en sus lugares de origen. El hecho de que ambos no hayan sido criados por sus padres los encaminó hacia su salida de la comunidad de origen, al igual que en todos los casos presentados, la fragilidad de los lazos afectivos a nivel familiar ha sido un detonante para buscar una vida más allá del entorno comunitario, siendo la escolarización una estrategia a largo plazo para lograrlo. El contexto local en la

Huasteca favoreció el uso de relaciones paternalistas que históricamente han marcado las interacciones étnicas. Samuel fue parte de estas relaciones desde muy pequeño, en realidad fue una situación con las que se topó desde su infancia por la decisión de sus padres y padrinos; en cambio con Gisela sí es más claro que recurrió a este paternalismo como una estrategia para escolarizarse, ella se valió de esta protección para mantenerse fuera de su comunidad.

Sus propias trayectorias de estudio discontinuas debido a problemas económicos y alejamiento geográfico muestran la desigual distribución de la infraestructura educativa para atender a esta población. Las cabeceras municipales fue un punto intermedio donde se toparon con relaciones interétnicas tensas con los mestizos. Fue ahí donde tuvieron experiencias discriminatorias que los hicieron reconfigurar su pertenencia étnica. La lengua fue un punto de conflicto, especialmente para Samuel, representó un marcador de su diferencia cultural por eso ha decidido no transmitirla a sus hijos y así liberarlos de enfrentamientos étnicos. En el caso de esta familia, vemos cómo las experiencias previas de discriminación hacia los padres impactan directamente en el proyecto de vida hacia los hijos, ya que hay una transmisión selectiva de la cultura donde la lengua brilla por su ausencia al ser un marcador negativo de pertenencia étnica.

El arribo a la ciudad produjo un replanteamiento identitario en estos términos a nivel familiar y principalmente laboral. Los hijos han crecido socializando en un entorno urbano que no les niega la posibilidad de aprehender ciertos rasgos de la cultura étnica dentro del espacio doméstico y mediante las relaciones familiares. Resulta difícil definir la pertenencia de los hijos a la comunidad étnica de los padres ya que la mitad se encuentra en una etapa de vida de redefinición identitaria y la otra mitad apenas está creciendo. Sin embargo, sí nos topamos con niveles de adscripción diferenciada por parte de los hijos donde la variable de la edad y la calidad de las relaciones con los padres resulta fundamental.

Fuera del ámbito doméstico, los padres han tenido ventajas laborales por pertenecer a dos de los tres grupos indígenas originarios del Estado. Esto les ha permitido insertarse en las filas de la burocracia indigenista y en el medio académico donde están haciendo uso de sus atributos étnicos, especialmente de sus respectivas lenguas maternas. Esto muestra cómo más que una contradicción identitaria, hay una resignificación a nivel cultural que depende de los ámbitos de interacción y de la valoración que estos elementos culturales tengan en la interacción con la sociedad mayoritaria.

CAPÍTULO 6. LA IDENTIDAD ÉTNICA EN CONFLICTO. LA FAMILIA SÁNCHEZ FUENTES

La familia Sánchez Fuentes está conformada por seis integrantes que actualmente radican en la ciudad de San Luis Potosí. El padre, Jesús, es nahua originario de una comunidad del municipio de Tamazunchale en la Huasteca potosina. Tiene 50 años y en su juventud se formó como maestro bilingüe. Su esposa, Clara, proviene de una familia de mestizos de la cabecera municipal de Tancanhuitz, en la misma región Huasteca. Ella no cuenta con una trayectoria de escolarización pero es la que se hace cargo del sostenimiento económico de la familia. Sus cuatro hijos crecieron en contextos de socialización diversos, los primeros dos en la comunidad de origen del padre mientras que los últimos en la capital potosina. Fausto, el primer hijo, tiene 31 años y es profesor de matemáticas egresado de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Fue fundador del grupo de jóvenes universitarios Amelij que impartía talleres científicos en comunidades indígenas de la Huasteca. Lucía, por su parte, es licenciada egresada de la misma universidad y trabaja actualmente como asesora legal del Movimiento Antorcha Campesina. Al igual que su hermano se involucró en las actividades del grupo Amelij. Héctor y Josué, los dos hermanos más jóvenes, tienen actualmente 21 y 18 años respectivamente. Ellos crecieron en un ambiente totalmente urbano y están vinculados con pandillas juveniles que operan en la colonia donde viven. El primero ha seguido los mismos pasos de su hermano mayor al estudiar para maestro de matemáticas, mientras que Josué acaba de ingresar a Contabilidad.

Ésta es una familia mixta con diferentes niveles e intereses de escolarización cuyos conflictos identitarios derivados de su pertenencia étnica se ha visto reflejada en sus respectivas trayectorias profesionales. Estamos hablando de una familia que se ha insertado laboralmente en la ciudad con dificultades económicas, sin un éxito profesional, con altos índices de violencia y desarticulación familiar pero que ha encontrado en la reivindicación étnica una bandera para ocuparse en la ciudad. Es en este caso donde vamos a observar cómo la transmisión de la identidad étnica de los hijos pasa por el filtro de las relaciones afectivas a nivel familiar, especialmente en la relación padres-hijos y cómo las experiencias de ambos en la ciudad reconfigura la identidad étnica de la familia. No son sólo los padres los transmisores, sino que los hijos revitalizan la identidad étnica de los padres mediante experiencias de proyección profesional en la ciudad.

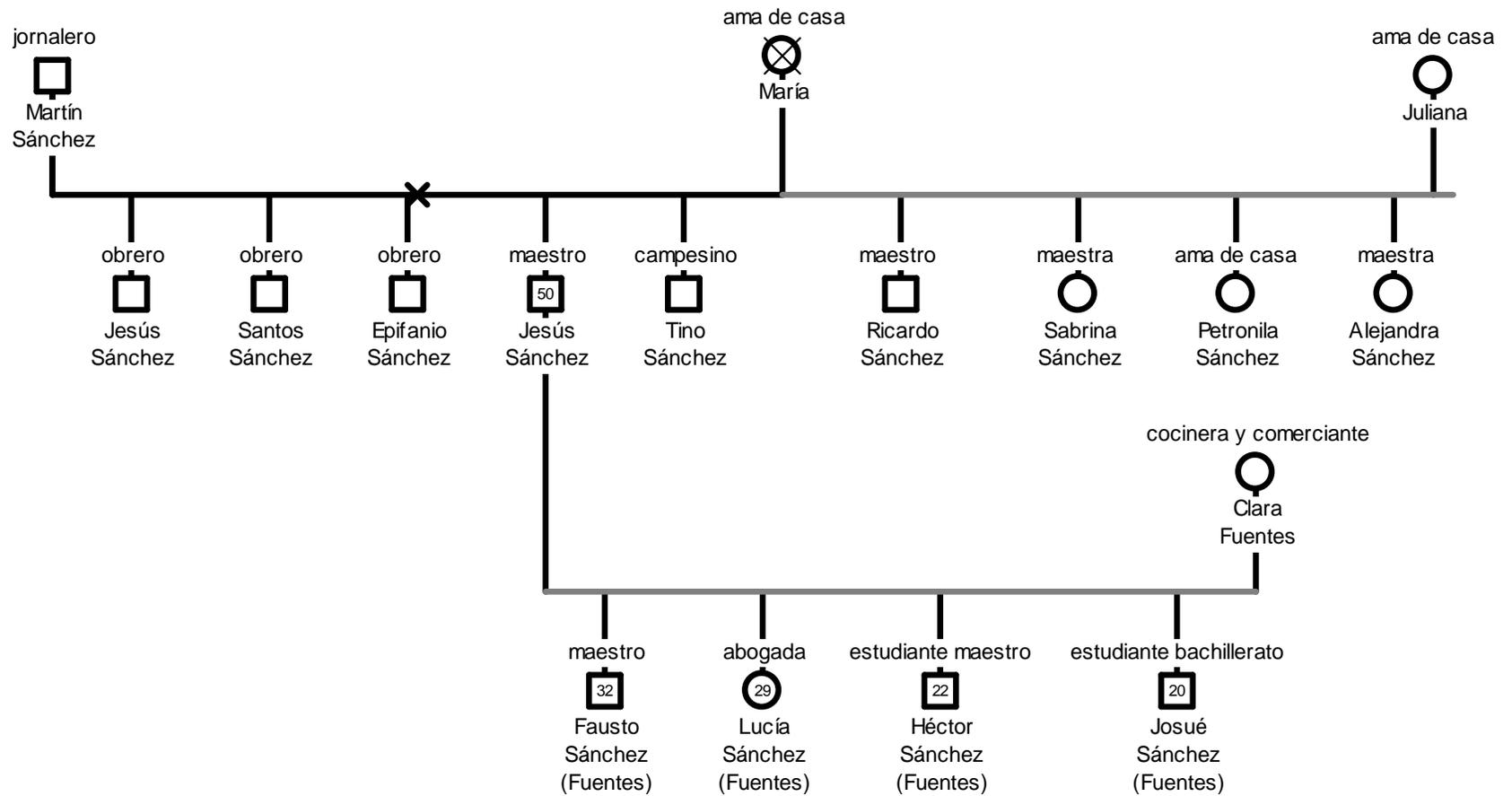
El acercamiento con esta familia fue a través del contacto directo que tuve con el padre. Cuando tenía claro que quería centrarme en los profesionistas indígenas que radicaban en la ciudad, asistí a las clases de náhuatl que se estaban impartiendo en la Facultad de Derecho de la capital como parte de las actividades del grupo universitario Amelij. Jesús era el maestro, en su primera clase me pareció muy dinámico y entusiasta, lo que me motivó a platicar directamente sobre mis intereses académicos. Fue él quien me dio los datos de Samuel (capítulo 5) para que me contactara con otros profesionistas indígenas, nunca se evidenció como uno de ellos ni mostró mayor interés en colaborar conmigo. Después de unos meses retomé el contacto con la intención de conocer su historia de vida, lo que le interesó al maestro, aunque en nuestras conversaciones evadía constantemente sus experiencias personales; por lo regular se refería a la situación de los indígenas en México a nivel general. Aún así, logramos abordar el tema y accedió a que conociera a su familia. Nuestras conversaciones fueron en lugares públicos, nunca logré entrar a un plano más íntimo con él, la única vez que visité su casa sentí cierta incomodidad de su parte porque iba a platicar con su esposa, lo que me hizo ya no regresar. En su momento esto me ocasionó cuestionamientos sobre mi trabajo de campo, no entendía porque habíamos logrado un nivel de confianza suficiente para hablar de su vida y conocer a sus hijos pero no me permitió visitar su casa ni conocer a su esposa. Conforme fui conviviendo de forma separada con cada miembro de la familia y fui escuchando sus historias me di cuenta que las relaciones dentro de la familia eran muy tensas porque había una historia de violencia y maltrato que había marcado sus vidas.

A excepción del hijo menor, con quien el contacto fue muy poco, el resto de la familia se mostró colaborativo en este proyecto. Sus hijos platicaron conmigo por horas en sus lugares de trabajo, en las plazas del centro, también fuimos a comer, con Fausto profundicé aún más, él me recibió en su casa de la Huasteca cuando vivía allá aunque la mayoría de nuestros encuentros fueron ya en su casa de la capital. A Clara la pude acompañar un par de veces a las oficinas donde vende sus productos de la Huasteca, este fue el marco donde tuvimos nuestras pláticas, ya que la única vez que me citó en su casa no pudimos conversar por los motivos ya mencionados. Todos los miembros de esta familia tenían algo que contarme, todos eran bastos en los detalles de su vida. Ellos me ubicaron en el papel de confesora, el hijo mayor incluso me dijo que parecía la terapeuta de la familia porque compartían conmigo vivencias y opiniones de las que nunca hablaban entre ellos mismos.

Tener este papel de terapeuta fue sumamente difícil para mí, no fue una situación para la que estuviera preparada. Primero porque me limitó a ser una oyente de largas

conversaciones sobre sus problemas personales y me fue muy difícil transitar a un plano más íntimo, a convivir con toda la familia como lo había logrado en todos los casos presentados en la tesis. Ahora entiendo que viven una dinámica de muy poca comunicación entre ellos, con sentimientos de rechazo, resentimiento y ocultamiento que me impidieron profundizar en mis relaciones. Muchas veces me sentí como la “traidora” que describe Ruth Behar en sus reflexiones sobre su experiencia como antropóloga. Sentía que estaba traicionando al padre con cada paso de confianza que iba adquiriendo en su familia porque empezaba a saber demasiadas cosas que no eran fundamentales para mi trabajo pero que ellos querían contarme. No sabía cómo manejar la carga emocional de mis colaboradores en cada uno de los episodios narrados y esto fue un peso que me frenó por mucho tiempo para la escritura de este caso. Esta es la historia que más me costó trabajar porque mi involucramiento con la familia fue de otro tipo, fue involuntariamente terapéutico. Después de meses de haber terminado el periodo de campo fue que problematicé mi experiencia con ellos para entender cómo una familia indígena que no logra insertarse exitosamente en la ciudad y que vive problemas de articulación entre sus miembros reconfigura su etnicidad de manera conflictiva. Estos dos aspectos que me permitieron articular estas historias y comprender mi relación con esta familia.

Genealogía 3. La familia Sánchez Fuentes



6.1. La ascendencia indígena y mestiza de esta familia en la Huasteca

Para Jesús su historia personal representa un tema difícil de tratar. Los detalles de su infancia, sus relaciones familiares y su entorno laboral fueron escasamente abordados, más bien fueron evitados en nuestras conversaciones. Ante mi insistencia por conocer su pasado, comentó algunos episodios relevantes de su vida sin entrar en detalles. En la medida de lo posible traté de que nuestras conversaciones siguieran un orden cronológico, sin embargo, su narrativa en momentos fue difusa en cuanto a lo temporal y espacial. Su memoria personal figura una especie de rompecabezas compuesto por recuerdos borrosos.

Jesús Sánchez nació en 1960 en Mecatlán, una comunidad nahua perteneciente al municipio de Tamazunchale, dentro de la Huasteca potosina. Su madre murió antes de cumplir los cinco años, dejándolos a él y a sus cuatro hermanos al total cuidado de su padre y su siguiente pareja. Su padre era jornalero, no tenía tierras propias y el dinero que ganaba no le alcanzaba para alimentar a sus cinco hijos.

Quando teníamos hambre mi padre lloraba porque no tenía qué darnos, perdimos todo, el maíz, el frijol, el pilón. Mi papá era un campesino con una jornada diaria de \$2.50 y no le alcanzaba eso para darnos de comer. Mi hermana y yo lo seguíamos, íbamos a donde trabajaba y él se ponía a llorar, nosotros teníamos hambre, a él su dueño le daba un lonche pero no alcanzaba para nosotros. Así la pasamos durante años [...]

A los pocos años el padre de Jesús se volvió a juntar con otra mujer de la comunidad, con la que no tuvieron una buena relación, “para mí fue un infierno cuando se casó de nuevo”. La madrastra sacaba a todos los hijos del primer matrimonio de la cocina cuando tenían hambre y les escondía las tortillas y el pan por lo que tenían que subir al monte a comer las raíces de las plantas. Para Jesús, rememorar esta etapa de su vida resulta difícil, la memoria relacionada con su pertenencia étnica se ve trastocada por los recuerdos dolorosos de su infancia y sus relaciones familiares. Sin contar detalles, Jesús mencionaba frecuentemente que en su comunidad vivió con mucha pobreza y maltrato.

Incluso fueron estas dos situaciones las que lo llevaron a salir de Mecatlán cuando tenía diez años. Logró ahorrar para su pasaje trabajando en Tamazunchale y partió sólo hacia el Distrito Federal “sin rumbo fijo”. Su padre no lo apoyó para que se fuera, le insistió para que se quedara trabajando en la jornada, pero Jesús no quiso hacerle caso y se fue hacia la ciudad que constantemente oía nombrar entre sus conocidos de la comunidad. Con una bolsa llena de ropa llegó a la ciudad de México.

A diferencia de León (capítulo 7), quien recibió el apoyo de su padre para mantenerse fuera de su comunidad de origen, Jesús se convirtió en un apoyo económico

para su padre y hermanos que se quedaron en la comunidad. Sus visitas a Mecatlán fueron muy esporádicas ya que estaba decidido a no regresar hasta “superarse”.

Por su parte, Clara Fuentes nació unos años después en la cabecera municipal de Tancanhuitz. Hace ya un par de generaciones al menos que dejaron de hablar el tenek en su familia. Los padres se dedicaban al comercio y también atendían las tierras que tenía cerca de la cabecera. Los hijos se incorporaron desde pequeños a la economía familiar con una fuerte división sexual de las tareas: los varones aprendieron a hacerse cargo de las tierras que heredaron posteriormente, mientras que las hijas salían todos los días con sus canastas de fruta, quesos o tamales para venderlos en las calles. Varias décadas después, Clara ha recurrido a esta práctica como actividad económica en la ciudad.

En años recientes, la familia extensa de Clara se ha distinguido por ocupar cargos políticos en Tancanhuitz. Unos de sus primos han sido diputados locales o presidentes municipales. Sus padres, quienes ya no viven en Tancanhuitz pero continúan participando de estas redes locales, las han empleado para obtener algunos beneficios. Por ejemplo, durante la temporada que vivieron en la capital potosina, el padre de Clara visitó a un diputado de Tancanhuitz, que era su compadre, para solicitar el ingreso extemporáneo de sus nietos al sistema escolar.

Clara creció en un ambiente familiar estricto y tradicionalista por su condición de género. El padre no permitió que ninguna de sus hijas estudiara ya que consideraba que su principal tarea era el hogar y los hijos. Por esto Clara sólo terminó la primaria ya que tenía como prioridad ayudar en los quehaceres domésticos y en la venta de productos comerciales. También fueron tensas las relaciones con el padre en la elección de sus futuros esposos. Dos de las hermanas fueron robadas por sus parejas y en el caso de Clara su matrimonio con Jesús significó una ruptura con su familia directa.

6.2. "Yo ya no regreso hasta superarme". Significados de la profesionalización en un indígena nahua

Jesús inició sus estudios en la única primaria que existía en Mecatlán. Su padre no estaba de acuerdo en que dejara de trabajar para ir a la escuela, pero Jesús se metía a escuchar las clases hasta que finalmente le compró un cuaderno y un lápiz para poder ingresar. Lo que él quería era salirse de su casa y la escuela le ofrecía esa posibilidad. Cuando terminó tercero de primaria, antes de irse al Distrito Federal, su padre lo envió a trabajar a Tamazunchale, en donde se ocupó como lechero mientras concluía la primaria. Con su sueldo, pagaba la

renta de un cuarto, enviaba dinero a su familia y cubría los \$50 que le costaba asistir a una escuela por cooperación.

Cuando Jesús llegó a la ciudad de México a principios de 1970 lo hizo con la intención de buscar una nueva forma de vida fuera de su comunidad. Tuvo varios empleos temporales, el más importante fue dentro de un taller mecánico, que además se convirtió en su lugar para vivir. Sin embargo, decidió continuar con sus estudios como una estrategia para ascender económicamente a largo plazo. Entonces cursó la secundaria y preparatoria nocturna en la colonia Mixcoac, el hecho de que no conociera la “escuela de día” refleja su condición como trabajador permanente en la ciudad.

Las escuelas urbanas en el Distrito Federal se convirtieron en los espacios de interacción más significativos con población no indígena, y fue ahí donde recibió un mayor trato discriminatorio por su tipo de vestimenta, sus rasgos físicos y su uso del español. Fue el único alumno identificado como indígena y para Jesús esta fue la causa de que se “sintiera totalmente ajeno a todas las personas”.

Yo aprendí el español cuando tenía 9 o 10 años, cuando estaba en la ciudad de México no podía hablar muy bien, más o menos, mi papá siempre nos habló en indígena, él es nahua. Lo aprendí en la Ciudad de México, poco, porque el maestro me decía “si hablas el náhuatl tu no vas a estar aquí”, a base de garrotazos aprendí el español [...] luego yo iba descalzo (a la escuela), ellos iban muy vestidos y te apartaban, no querían que te sentaras en el mismo pupitre, recuerdo el pupitre grandote donde se sentaban tres o cuatro y me decían “tu vete por otro lado”, “no, que acá tampoco”, al final de cuentas me quedaba parado y el maestro riéndose [...]

Fuera del entorno comunitario y rural de la Huasteca, Jesús se topó con compañeros y maestros que lo discriminaban por su condición étnica en las escuelas urbanas. Este ambiente hostil le enseñó a defenderse de este tipo de tratos. Al igual que Samuel, su permanencia en la escuela representó un “doble esfuerzo” ya que además de los cambios socioculturales implícitos tenía que hacer frente a la discriminación de la que era objeto.

En la ciudad le resultó casi imposible ingresar a una carrera profesional por falta de tiempo y dinero, ya que no podía dejar de trabajar y además los costos estaban fuera de sus ingresos. Ingresó a la Facultad de Medicina de la UNAM pero los gastos lo hicieron renunciar a los pocos meses. Entonces decidió regresar a Mecatlán y esto fue clave para que lograra profesionalizarse. En cuanto llegó, se enteró gracias a León Martínez que podía ingresar al magisterio bilingüe por ser hablante de náhuatl.

Yo nunca pensé en ser profesor, yo solo quería conocer y aprender el español. Cuando yo llegué a México me decían “qué horrible hablas”, pero yo pensaba “¿porqué es horrible si es mi lengua materna, la que me enseñaron mis padres?”,

pero yo nunca me avergoncé. Yo tenía ganas de superarme, de aprender y ver un número, poner mi nombre y firma, ese era mi anhelo, pero ya cuando terminé dije “yo voy a seguir”. Yo necesito estudiar, necesito aprender, necesito ayudar a mi gente indígena.

Jesús cumplía con los requisitos mínimos para integrarse a la burocracia educativa: tenía la secundaria concluida y dominaba el náhuatl y el español. “Me quedé porque era nahua y tenía el conocimiento, para mí eso era pan comido”. Al igual que León, una de sus principales razones para continuar estudiando era el perfeccionamiento del español. Sin duda porque para ellos el uso diferenciado que hacían de la lengua dominante era un marcador de su pertenencia étnica y por lo tanto era detonante de tratos discriminatorios. Sin embargo, varios años después el uso de su lengua materna se ha convertido en el principal emblema de su proyección étnica en los espacios laborales, lo cual muestra el papel que juega este elemento cultural en las tensiones identitarias de estos profesionistas y cómo su uso se va resignificando a lo largo de sus vidas según el contexto de interacción con la sociedad dominante.

Después de obtener su plaza como maestro bilingüe en 1978 regresó a trabajar a las comunidades nahuas de Tamazunchale. Su capacitación como docente la fue adquiriendo a la par que su ejercicio profesional. En periodos vacacionales cursó la Normal y se especializó como maestro de matemáticas a nivel secundaria en Ciudad Victoria, Tamaulipas. En realidad, su trabajo en el magisterio se centró principalmente en labores administrativas en las cabeceras municipales de la región, su experiencia frente a grupo en comunidades indígenas fue muy poca.

A los pocos años de haber ingresado como maestro bilingüe, solicitó su transferencia de plaza como maestro regular. Entonces llegó a Ciudad Valles, la ciudad mestiza más importante de la Huasteca potosina, para trabajar como maestro de matemáticas. Si bien, Jesús comenta actualmente que decidió profesionalizarse para ayudar a “su gente indígena”, lo cierto es que al promover su transferencia de plaza buscó un mayor ingreso económico aunque eso lo desvinculara laboralmente del entorno indígena.

De descender de una familia de campesinos pobres, Jesús encontró en la escolarización un medio para transformar su estatus dentro de Mecatlán. Antes de ingresar al magisterio, Jesús regresó a su comunidad y ocupó cargos comunitarios por su alta capacidad de comunicación en español. Como lo plantea Bertely (1998), Jesús en algún momento de su vida formaría parte de esos indígenas “abiertos” cuya alfabetización y profesionalización resultó fundamental para reforzar sus lazos con el grupo, ya que los

conocimientos escolares los empleaban para fungir como intermediarios ante el Estado o fortalecer la reciprocidad con el grupo de pertenencia.

[...] yo pensaba en regresar y ayudar a mi gente, incluso ocupe cargos comunitarios en la comunidad. Yo fui comisariado ejidal cuando regresé porque ya sabía hablar el español. Yo era el líder en la comunidad y yo quería ser alguien más, llegaba un gobernador y un diputado y hacía su campaña política y ahí estaba yo, no pedía dinero pedía caminos, luz eléctrica, agua potable, escuelas. Me siento orgulloso de haber hecho esas cosas y mi ejemplo sigue y sigue [...] cada rato pienso en mi pueblo. No voy muy seguido pero si estamos comunicándonos. Me hablan y les digo “hagan esto”, me piden asesorías.

La relación con su padre y sus medios hermanos también se recompuso con su profesionalización. En su casa de Tamazunchale vivieron tres de sus medios hermanos para conseguir trabajo en la docencia. Clara, quien ya era su esposa les daba de comer y les lavaba la ropa y él como secretario delegacional de Tamazunchale en la SEGE les consiguió plaza a todos. Así, al ser Jesús el primero de la familia Sánchez en ingresar al magisterio bilingüe también fue el encargado de incorporar al resto de los miembros en este nuevo nicho profesional y laboral. Con parte de sus quincenas compró tierras, ganado e invirtió en la siembra de naranjales en Mecatlán para que fueran administrados por su familia. Su intención fue acrecentar los bienes de sus parientes directos y mejorar su situación económica.

Actualmente, este maestro se percibe como todo un ejemplo de superación laboral y económica en Mecatlán. Él fue el primero de su comunidad en estudiar una carrera, “muchos han seguido mis pasos y dejaron de ser conformistas” ya no sólo ocupándose como maestros bilingües, sino como médicos o ingenieros.

[...] Pero fíjese que bonito es que fui el ejemplo, ahora Mecatlán es cuna de profesionistas de primaria, preescolar, secundaria, ingenieros agrónomos, ingenieros civiles, médicos, ya no son profesores de educación primaria, son ingenieros electricistas. Yo les digo “estudien, no se dejen”. Yo soy el ejemplo número uno de mi comunidad. A mí me quiso mucha gente. La comunidad se unía para festejarme mi cumpleaños. A donde me paraba me daban de comer [...]

Esta imagen que el maestro proyecta sobre sus relaciones en la comunidad de origen contrasta con su actual situación en San Luis Potosí: fue cesado hace más de 15 años de su trabajo por problemas de alcohol, su esposa se hace cargo de mantener a la familia, vive en una colonia periférica de la capital y sus hijos mantienen una relación muy deteriorada con él debido a los problemas de violencia que han vivido en su casa.

6.3. La socialización de la familia en la Huasteca

Cuando Jesús empezó a trabajar como maestro contrajo matrimonio con Clara. Su relación desde el inicio no fue aceptada por la familia de ella debido al origen indígena de Jesús, por eso rompieron todo contacto con ellos por más de 10 años. En sus primeros siete años de matrimonio estuvieron viviendo en las cabeceras municipales más importantes de la región: Tamazunchale y Ciudad Valles. En esta etapa nacieron sus primeros dos hijos, Fausto y Clara, los cuales crecieron cerca de la familia paterna y todas las tensiones que la rodeaban. En Tamazunchale vivieron tres de los medios hermanos de sus padres. Después cuando los hijos Fausto y Clara tenían siete y cuatro años respectivamente se fueron a vivir a la comunidad de Mecatlán.

Jesús todavía mantenía fuerte el apego a su comunidad de origen, quería que sus hijos vivieran allá un tiempo, quería hacerse cargo de las tierras y el ganado que había comprado y tenía algunos problemas económicos que dificultaban el pago de la renta en las cabeceras municipales. Al principio ocupó de nuevo cargos comunitarios, se encargó de abrir caminos, fundar escuelas, y defender las tierras de sus paisanos; sin embargo, los conflictos familiares, la pérdida de todas sus tierras y los problemas de alcohol, lo llevaron a salirse de su comunidad seis años después desilusionado y con malas relaciones.

Aunque allá radicaba su padre y algunos de sus hermanos y medios hermanos, Jesús no llegó a vivir con su familia, sino que pidió una casa prestada a un compadre que tenía. La relación que la familia Sánchez Fuentes tenía con la familia paterna fue poca, Clara no era bien aceptada tampoco por la familia de su esposo. Para entonces los hermanos de Jesús ya se habían salido a vivir a la ciudad de México por lo que sólo quedaba el padre con su segunda familia, con quienes se desataron fuertes problemas de tierras. Los hijos tampoco tuvieron mucho acercamiento con la familia paterna, Lucía recuerda que su abuelo no los trataba muy bien:

[...] No sentía afecto por mi abuelo paterno, él era muy feo. Mi mamá nos quería acercar pero él no nos quería. No nos daba ni un plátano, nos decía que nos fuéramos a otro lado a jugar, su mujer menos nos quería. Al que íbamos a visitar era a mi tío el jornalero, porque era el único de los hermanos que vivía ahí.

Gracias a los altos puestos que Jesús ocupó en la administración educativa en la Huasteca, llegó a recibir un doble sueldo que usó para comprar tierras y ganado en Mecatlán. Como él trabajaba afuera, dejó a su padre y hermanastros como encargados de administrárselas. Cuando quiso vender parte de sus propiedades la familia ya no se lo permitió porque las habían certificado ante el PROCEDE con otro nombre. Jesús perdió todas las tierras y se peleó con toda su familia, alejándose por completo de su comunidad.

Ya hace mucho tiempo que no voy a Mecatlán [...] Tengo recuerdos muy tristes, no quiero ni ver a mi familia. Compré hace mucho tiempo 120 hectáreas de tierra en Mecatlán, me las quitaron mis medios hermanos cuando yo fui quien les dio educación. En ese entonces yo podía comprarlas porque tenía dos quincenas, mi error ha sido que nunca pensé en el futuro, sino sólo en el presente. Yo tenía ganado, ellos se hicieron cargo de él y cuando yo quise vender ya no me dejaron, no quisieron regresarme nada. Mi papá los apoyó. Mi hermano mayor estuvo de mi lado siempre.

Los hijos mayores pasaron seis años de su infancia en la comunidad nahua de su padre, creciendo dentro de los referentes culturales indígenas y comunitarios y observando a su padre dentro de este entorno. Muchas veces Fausto, el hijo mayor, acompañó a su padre a visitar sus tierras y animales y conoció desde pequeño el apego de Jesús hacia sus tierras, un apego que le transmitieron a él desde pequeño:

Recuerdo que me llevaba a Mecatlán e íbamos a su rancho de visita, a la tierra de mi papá, me acuerdo de un becerrito que decía que era mío, me decía “ponle un nombre” [...] también tenía naranjales, me acuerdo de un pedazo de tierra que decía que era mío.

Cada vez que un miembro de la familia Sánchez Fuentes se enfermaba asistían con los curanderos. Todos participaban en la ceremonia de chantolo o día de muertos y preparaban la ofrenda dentro de su casa. También acompañaban a su papá a realizar los rituales del maíz al inicio de cada siembra. Todas estas vivencias ahora se han convertido en recuerdos que refuerzan la cierta identificación de los hijos mayores con el mundo étnico de su padre. A diferencia de sus dos hermanos menores cuya vida ha transcurrido en un contexto totalmente urbano.

Ambos hijos iniciaron sus experiencias escolares en la comunidad. Eran escuelas castellanizadoras con población casi totalmente indígena, lo cual les permitía mantener los promedios más altos por el conocimiento previo que tenían del español en su casa. Su maestra, una mujer mestiza tenía un carácter muy fuerte y los regañaba constantemente para que dejaran de usar el náhuatl en la escuela. Lucía recuerda estos episodios:

[...]La maestra nos ofendía a todos, nos regañaba por usar el náhuatl. A mí me pegaba con un borrador o con la regla en las manos cuando me equivocaba. La maestra era agresiva y no era bilingüe. Recuerdo que había una niña que le traducía todo porque no entendía.

Sin embargo, también vivieron tensión en las interacciones cotidianas con sus compañeros. El no hablar en náhuatl, tener rasgos físicos diferentes y además ser hijos de un profesor fueron aspectos que marcaron una diferencia con los niños de su escuela. Fausto fue quien más se enfrentó a estas situaciones.

Los niños hablaban en náhuatl, algunos cuando estaban en el recreo [...] me ponían apodosos que no me gustaban y yo lloraba porque ellos me discriminaban. Otros de los desprecios que sentía era que yo era hijo de un maestro, que tenía dinero, pero cuál dinero, si yo me acuerdo mucho que íbamos a pedir fiado. También a veces me discriminaban porque después de todo aunque mi papá era indígena y yo soy descendiente de él y mi mamá en su árbol genealógico también tuvo antecedentes huastecos, casi toda su familia es blanca y de ojos de color, ya no tienen tantos rasgos indígenas, yo tampoco era tanto [...]

Ninguno de los dos hermanos se sentía completamente parte de este mundo indígena.

Lucía también tuvo experiencias discriminatorias:

Yo creo que nos trataban así porque éramos diferentes, todos los niños andaban descalzillos y nosotros no, nos hacían mucha burla. Así fue todo el primer año. A mis papás sí los querían mucho, la gente grande también nos trataba bien, pero los niños no nos querían juntar. También era porque no hablábamos náhuatl.

Su casa en Mecatlán era la única que tenía televisión en la comunidad, por lo que a cierta hora se juntaban muchos niños para ver programas desde la puerta. Era de las pocas hecha con concreto –a diferencia de la casa tradicional de palma- y tenía algunos electrodomésticos como un refrigerador y una estufa de gas, además de la estufa de leña y un horno de barro. Estas condiciones materiales en la comunidad les afectaba en su interacción con los niños y los hacía sentir “diferentes”. Lucía se juntaba mucho con una niña que también venía de fuera y también era excluida en la escuela.

En este tiempo, Jesús era muy exigente con el desempeño escolar de sus hijos. Repasaba las lecciones con los dos y les aplicaba algunos métodos de castigo que él había vivido, “conmigo mi papá fue mucho muy estricto, él me decía que me iba a poner piedras en las manos y me iba a arrodillar hasta que aprendiera a leer” me comentó Fausto en alguna ocasión. Esto es algo que dejó de hacer cuando llegaron a la ciudad, en donde sus hijos estuvieron bajo la supervisión de otra familia y los menores crecieron totalmente desatendidos en este sentido. Lucía también vivió esta etapa de su padre:

Mi papá nos exigía mucho, era muy estricto. Él nos compró un pizarrón, nos enseñó oraciones y gramática. Nos quería mucho pero era muy exigente, si no cumplíamos con la escuela nos jalaba las orejas [...] Él siempre nos decía: “estudien, aprovechen lo que yo no tuve”. Mi mamá era más tranquila, ella nos enseñó a sumar y a restar.

El hecho de que esta familia tuviera ascendencia mestiza, que Jesús no viviera de fijo en la comunidad porque su trabajo estaba fuera de ella, y las relaciones distantes con el resto de los parientes, dificultó la integración de la familia a la comunidad. Jesús en esos momentos ya tenía problemas fuertes de alcoholismo que orillaron a Clara a buscar un ingreso económico para mantener su hogar. Trabajó en el centro de salud y además se convirtió en

la costurera de la comunidad. Después de seis años Clara salió “huyendo” de Mecatlán junto con sus hijos rumbo a la capital potosina, donde vivían sus padres.

6.4. La ciudad como escenario de la desintegración familiar y de la identidad étnica rechazada

En 1991 Clara salió huyendo de los problemas familiares en Mecatlán y decidió viajar a San Luis Potosí, en donde se encontraba viviendo su madre y sus hermanos. Para entonces tenía 12 años sin verlos, desde que su padre la había expulsado de la familia por casarse con Jesús. Pensaba pasar quince días con su familia para reencontrarse con ellos, sin embargo, su madre la convenció de que no regresara más a la comunidad de su esposo. Como Durin (2009) ha señalado en el caso de las mujeres indígenas que llegan a Monterrey para ocuparse en el empleo doméstico, algunas llegan motivadas por separaciones conyugales que las hace vivir la ciudad como un espacio de liberación y oportunidades pero también como un espacio donde batallan para conseguir empleo ante la jefatura económica que asumen dentro de sus familias.

La presencia de la familia materna en la ciudad fue decisiva para que Clara tomara la decisión de quedarse a vivir en San Luis, ya que llegó con sus tres hijos y embarazada del último, sin su esposo y sin ingresos económicos. Su familia le ofreció la casa donde vivía, en la colonia San Juan de Guadalupe, y se hicieron cargo de inscribir a sus hijos en escuelas públicas. En este barrio antiguo del centro de la ciudad no había otras familias provenientes de la Huasteca con las que se pudieran relacionar. De casualidad se topaban con familias de comerciantes mestizos que ya radican también en la capital del Estado. Sus hijos aún estaban en edad escolar, Fausto tenía 13 años, Lucía 10 años, Héctor 3 años y el cuarto venía en camino.

El arribo a la ciudad significó un cambio radical en la estructura familiar de los Sánchez Fuentes. Llegaron a vivir con la familia materna con la que no tenían contacto previo. Clara asumió la jefatura económica por lo que pasaba cada vez menos tiempo en casa. Jesús se quedó en la Huasteca y venía cada quince días a verlos. Los hijos crecieron con menos supervisión, los mayores incluso se fueron a vivir con un tío materno como una estrategia para repartir las responsabilidades de manutención en la ciudad. La capital del estado ha sido el escenario donde se intensificó la desarticulación familiar, experimentaron fuertes crisis económicas, tuvieron fracasos de inserción laboral y un rechazo hacia la ascendencia indígena por parte de los hijos.

Lo que resalta en las narrativas de todos los miembros de esta familia son las dificultades económicas que enfrentaron al llegar a la ciudad. Clara llegó a tener hasta tres trabajos simultáneos para mantener a sus hijos. Empezó a trabajar como intendente en un hospital, por las tardes era costurera y también niñera. Cuando llegó Jesús la situación económica no mejoró, ya que fue cesado de su trabajo en la SEGE por su alcoholismo y consiguió trabajos esporádicos como vendedor de puerta en puerta. Los hijos desde la preparatoria se integraron al trabajo para apoyar en sus gastos. Al llegar vendían “raspas” en el jardín cercano a su casa del centro, pero ya que crecieron trabajaron en la central de abastos o mesereando los fines de semana. Con sus ingresos pagaban sus gastos escolares, compraban libros usados para asistir a la escuela y pagaban sus pasajes en la ciudad. Hasta la fecha, Clara se encarga de mantener a su familia, a medio día vende productos alimenticios de la Huasteca (quesos, pan, cecina, zacahuil, chorizo) afuera de oficinas de gobierno y por las tardes es cocinera de un restaurant en el centro.

Cada lunes le llegan los productos que un familiar le envía desde esta región y ella los reparte en bolsas antes de irse a las oficinas de la Sedarch, donde los ofrece entre los burócratas. La elección de esta oficina es estratégica, ya que sabe que en ella laboran muchos huastecos –principalmente mestizos- que consumen indudablemente sus productos. Cada lunes y miércoles Clara llega a las tres de la tarde con sus bolsas de comida que vende en pagos. Regularmente la acompaña uno de sus dos hijos menores para ayudarla a cargar la mercancía. En varias ocasiones yo los acompañé en la venta, Clara siempre llegaba muy apurada a la esquina de esta oficina de gobierno y sus clientes salían a comprarle fiado la mayoría de las veces. Los productos los vendé más caros que en cualquier negocio fijo pero como los ofrece a pagos sus ventas son altas. El hijo que la acompaña se sienta del otro lado de la oficina y no colabora en la venta, sólo ayuda a cargar las bolsas. Clara me decía que a sus hijos les daba pena acompañarla en la venta lo cual pude observar con su distanciamiento total a esta dinámica, “pero yo les digo que si no quieren terminar cargando bolsas como yo pues que estudien”. Terminando de vender, Clara toma un taxi para irse a su trabajo de cocinera del que sale entre doce y una de la mañana. Por lo menos tres veces al día esta es su rutina de trabajo.

Además de todos estos cambios que afectaron la dinámica familiar, en la ciudad los hijos se toparon con un ambiente “más pesado”, que los enfrentaba culturalmente y discriminaba por ser originarios de la Huasteca y tener aspecto de “indios”.

Una vez que llegó Jesús a San Luis en 1993, la familia completa se mudó a un departamento de interés social en la colonia Retornos, en donde viven hasta la fecha. Los

hijos cursaron sus estudios en diferentes escuelas de la colonia y fue en estos espacios donde los cambios y las diferencias culturales fueron conflictivas. “Yo le decía a mi mamá que me quería regresar”, me comentó Lucía cuando empezamos a hablar de esta etapa de su vida, “me daba tanto miedo ir a la escuela que me hacía pipí en las noches”. Las burlas, las palabras ofensivas, los robos y hasta los golpes fueron prácticas que conformaban la violencia simbólica y física que vivieron los dos hermanos mayores al llegar a las escuelas de la ciudad.

Cuando llegué aquí estaba acostumbrada al lonche y aquí también me lo llevaban pero los niños se burlaban de mí. Además yo era muy tosca porque así era en el rancho. Aquí lloraba mucho, se burlaban de cómo hablaba, porque revolvía el español con el náhuatl y nadie me quería hablar [...] Por ejemplo, en lugar de decir “no manches” decía “arrá” o en vez de amarillo decía “chocollo” [...] También usaba el pelo largo, me hacían trenzas y me las jalaban mis compañeros de la escuela, me decían “india”. Cada ratito me tenían que cambiar de lugar en el salón. Yo iba muy baja de calificaciones, no ponía atención, los niños me robaban mi dinero y mi lonche, también me escondían los libros. Yo me llevaba un morral a la escuela para cargar los libros, a mí me gustaba cómo se veía, pero también de eso se burlaban [...] No me quería quedar (en la escuela) porque tenía miedo, yo estaba acostumbrada a oír puro náhuatl, la gente no me entendía, decían que tenía un acento diferente y que lo dejara, siempre se burlaban de mí. Yo usaba mucho huarache y era muy enfermiza [...] Luego me llamaban “la Huasteca” por mis facciones físicas, por lo rasgado de mis ojos [...]

Fausto, el hermano mayor, también fue objeto de burlas por su forma de hablar que lo llevaron a avergonzarse de su ascendencia familiar y recurrió al ocultamiento de su pertenencia indígena como una estrategia para evitar ser señalado en las escuelas.

yo lloraba porque ahí (en la escuela) sí fue un rechazo horrible, ahí sí lo sentí porque ahora me sucedió al revés, se burlaban de mi tono, que era muy particular de la Huasteca, en lugar de decir “yo veo esa silla”, decía “yo diviso esa silla” [...] En esa etapa de la secundaria me decían que si era de Veracruz, que si era de rancho, llegué al grado de avergonzarme, sentía vergüenza decir que era de Tamazunchale [...] entonces dije que era de Cuidada Valles, porque allá tengo parientes, lo más que pudiera quedarme callado, menos decir que mi papá era indígena, mucho menos que hablaba náhuatl, me daba mucha vergüenza, sentí vergüenza de toda esta cultura.

Producto de estas relaciones asimétricas fue la personalidad retraída de los cuatro hermanos. Su círculo de amigos era muy reducido, se identificaban con los compañeros que también tenían problemas de integración por otras causas. Lucía y Héctor llegaron a ser canalizados con las psicólogas de sus escuelas por su conducta reservada y no faltó el profesor que tratara de protegerlos de estas situaciones abusivas. Lucía fue canalizada al DIF para recibir atención psicológica y obtuvo una beca escolar. La maestra que la protegía se convirtió en su madrina de 15 años y en una consejera de vida importante para ella.

Todos bajaron su desempeño escolar por el miedo y la falta de interés. Aunque con el paso

de los años, estas actitudes pasivas se convirtieron en conductas agresivas para defenderse de los malos tratos por su ascendencia rural e indígena. “Yo ya había aguantado mucho así que un día me desquité y me agarré a golpes con un niño que se la pasaba molestándome”, me comentó Lucía.

La actitud de Héctor dio un giro total el día que por primera vez se agarró a golpes con un compañero. Después de varias provocaciones Héctor respondió a los empujones de un niño y se armó la pelea. Después de este episodio Héctor se percató de que así podía hacerse respetar en el ambiente escolar. Su narrativa está cargada de episodios sobre las peleas que tuvo dentro y fuera de la escuela. La emoción con que recuerda y relata los detalles muestra lo significativo que fue en su interacción dentro de este espacio, “ya no se metían conmigo porque me tenían miedo”. Cuando entró su hermano menor a la secundaria, Héctor lo protegió inmediatamente.

A diferencia de sus dos hermanos mayores, Héctor no experimentó alguna discriminación en la escuela por provenir de una familia con componentes étnicos. En su caso no hubo tensiones identitarias al interactuar con jóvenes mestizos en la escuela. Finalmente, los referentes culturales de Héctor no eran ajenos al resto de sus compañeros de escuela: el fútbol y las peleas eran su mundo. En todo caso, fueron los conflictos que se vivían en su casa, especialmente por el alcoholismo de su padre y la violencia intrafamiliar, los hechos que le afectaban principalmente en su desempeño escolar. Eso lo llevó a constantes cambios de escuelas, a reprobar el ochenta por ciento de las materias y a ser merecedor de constantes reportes de conducta.

La colonia en la que han residido es una de las que presenta mayores índices de pandillerismo en la capital potosina. Los hijos crecieron rodeados de este ambiente al que se acercaron en alguna etapa de su vida. Lucía, Héctor y Josué encontraron en las pandillas a grupos de amigos que no los rechazaban y los protegían. Hasta la fecha los dos hijos menores siguen involucrados con estos grupos de manera más intensa. Ambos son fundadores de una pandilla que recientemente se está involucrando con problemas de robos, tráfico de drogas y peleas callejeras.

Tanto Héctor como Josué crecieron totalmente dentro de un contexto urbano, pero además en un espacio que forma parte de las zonas marginales de la ciudad de San Luis Potosí. Debido a la situación familiar han vivido con poca supervisión de sus padres, desde pequeños se iban solos caminando a la escuela y pasaban las tardes en sus casas sin la compañía de mayores. Desde hace algunos años después de la escuela ambos hermanos menores se reúnen en un mismo punto de la colonia con su grupo de amigos para jugar

fútbol, ir a pelear con otras pandillas para el control de nuevo territorio, o para tomar cervezas en alguna casa. En estas reuniones intercambian anécdotas sobre “los grandes” de las pandillas, por ejemplo el número de “cabrones” que derriban en una pelea. Últimamente se han vinculado con otros grupos que están “conectando”, es decir, que comercializan con droga en la ciudad.

6.5. Proyección étnica del padre en la ciudad

Cuando Fausto estaba estudiando la universidad le propuso a su papá impartir clases de náhuatl a universitarios de la capital. Esto le ayudó mucho a Jesús a recomponer su relación con sus hijos y sobre todo le ha permitido vivir su etnicidad en términos menos conflictivos en la ciudad. Sus problemas de alcohol han disminuido considerablemente y ha aceptado que su hijo menor lo acompañe a dar las clases para evitar gastarse el dinero en la bebida. También han adoptado a una niña que ha cambiado mucho la relación en el hogar. Esta etapa forma parte de su vida reciente, poco a poco se ha posicionado como el único maestro de náhuatl en la ciudad y ahora organiza cursos en universidades públicas y privadas en San Luis.

El auge que en las universidades a nivel nacional está adquiriendo la promoción de la diversidad cultural es bien aprovechado por esta burocracia indígena de la que forma parte Jesús. Su situación se favorece aún más porque está ubicado en un contexto urbano donde se concentran las instituciones de educación superior del Estado. Desde su trinchera profesional está colaborando con la difusión y revalorización de la cultura nahua entre la población mestiza y urbana. Para él es un orgullo que sus clases tengan cada vez más demanda, que sus salones estén llenos de alumnos, que las instituciones le ofrezcan más cursos de este tipo. Este entusiasmo lo percibí en la manera como maneja sus clases, ya que Jesús es sumamente entusiasta, ameno e interactúa constantemente con sus alumnos.

Los indígenas aprenden el español y luego cuando regresan a su comunidad ya no lo quieren hablar, se avergüenzan de su lengua. Yo siempre les digo a la comunidad, a mis hijos, a todo el mundo, que el náhuatl y todas las 53 que se hablan en todo México [...] también tienen el verbo, el sujeto, tienen todo igual que el español, el inglés, el francés, que sirven también para comunicarse. Si me siento a platicar con mi padre, no le voy a hablar en español sino en la lengua que él me enseñó. Cuando hay esta situación de analizar el idioma le digo a mi esposa Clara, y hasta se me salen las lágrimas, que ésta es mi lengua. Yo pensaba que el náhuatl no tenía nada pero no, tiene su poesía, su danza, sus tradiciones. Yo sólo lo hablaba porque es mi lengua materna pero no sabía bien cómo escribirla [...]

Esta última frase que comenta Jesús ejemplifica muy bien la relación que la experiencia profesional guarda con los cambios en la filiación étnica de ciertos grupos, especialmente el nahua. En el caso de Jesús, como en el de León Martínez, el hecho de haber pasado por los cursos de capacitación como maestros bilingües influyó en esta revalorización lingüística que actualmente los distingue. El sistema educativo federal formó a estos profesionistas indígenas bajo el paradigma del bilingüismo y estos maestros proyectan su etnicidad en estos términos en sus espacios laborales y aún más allá de éstos. Jesús escuchó por primera vez un poema en náhuatl y conoció la gramática de su lengua una vez que se incorporó en la burocracia educativa y recibió sus primeros cursos de capacitación. Esto le hizo dotarle de un sentido artístico y científico a su lengua y a considerarla como un marcador primordial de la distinción entre indígenas y no indígenas. Finalmente fue esta experiencia la que lo llevó a asumirse como agente defensor de la lengua náhuatl actualmente.

En este sentido, Jesús ha procurado que su esposa y al menos dos de sus hijos conozcan su lengua, aunque no lo utilizan para comunicarse actualmente dentro de su casa en San Luis. A una niña de un año que adoptó hace algunos meses le puso el nombre de “Nanatzin”, que significa “madre” en nahua y con ella se comunica frecuentemente en esta lengua ya que tiene la intención de transmitírselo desde que inicie a hablar.

Por otro lado, esta situación profesional ha servido de base común para tejer redes entre indígenas originarios de la Huasteca dentro y fuera de la ciudad de San Luis, de uno y de otro grupo étnico. Jesús ha colocado a varios nahuas y tenek con licenciaturas en puestos de trabajo, como lo hizo con un contador público, un médico especialista en pediatría y con la misma Gisela, una abogada tenek cuya historia de vida se abordó en el capítulo anterior. También conoce a un ingeniero en sistemas y un número importante de maestros. Jesús mantiene una considerable lista de profesionistas contactados, con algunos de los cuales tiene la idea de escribir un libro con sus historias de vida, y un CD interactivo para la enseñanza del náhuatl.

6.6. Los hijos mayores: Fausto y Lucía o la identidad étnica en conflicto

Los dos hijos mayores de este matrimonio crecieron en dos entornos de socialización diferentes que sin duda han impactado en sus niveles de adscripción étnica. A diferencia de los dos hermanos menores cuyo entorno fue urbano y con relaciones familiares conflictivas, tanto en Fausto como en Lucía el hecho de haber vivido en la comunidad de su padre y conocido su etapa de prestigio en la comunidad, les ha servido para sostener una

memoria favorable que alimenta –y a la vez mantiene tensa- su autoadscripción étnica. Los hijos de esta familia son un buen ejemplo del peso de los entornos de socialización, el uso de la memoria como detonante de la identidad y la importancia de las relaciones afectivas para adquirir la identidad étnica en las segundas generaciones de indígenas urbanos. Y no sólo eso, sino cómo lo proyectan en cierta etapa de su vida, principalmente en la de formación profesional.

Como ya los señalamos, Fausto y Lucía pasaron parte de su infancia en las cabeceras municipales de la Huasteca y en la comunidad nahua de su padre. Ambos recuerdan que en su casa de Mecatlán cada rato había gente visitando a su padre para pedirle favores o agradecerle su intermediación para resolver sus asuntos. Afirman que su papá tenía una posición de respeto en la comunidad y mucha gente lo admiraba, por eso tenía muchos ahijados y la gente lo buscaba para pedirle hasta de comer. Incluso Lucía piensa que la decadencia de su padre se debió a las envidias que la gente le tenía y que le provocaron un mal, a ellos les “echaron ojo”. Estos hijos no sólo observaron esto, sino que participaban –aunque no totalmente- de las formas de vida y valores de la comunidad, en su casa recreaban los rituales de siembra y de curación, conocieron el apego a la tierra y escucharon cotidianamente en su casa el uso del náhuatl, incluso ellos lo mezclaban con el español. También vivieron el distanciamiento de su padre con su familia debido a los conflictos de propiedad de la tierra.

Cuando Jesús llegó a vivir a la ciudad en una situación crítica de inserción laboral, ambos hijos experimentaron un deterioro de la relación afectiva con él. Especialmente Fausto, quien asumió el papel de padre para sus hermanos menores e incluso estuvo tomando terapia psicológica para superar los problemas en casa. Lucía tenía fuertes discusiones pero se vio menos afectada emocionalmente. Esta situación, aunada a la discriminación que tenían en espacios de interacción como la escuela, impactó negativamente en su pertenencia étnica. Como bien lo menciona Romer (2000), la reproducción de la identidad étnica en las segundas generaciones de indígenas que migran a la ciudad depende en gran medida de la calidad de las relaciones afectivas que mantienen con los padres. Cada vez que su padre llegaba tomado a casa les hablaba en náhuatl, escuchaba huapangos y les contaba partes de su dolorosa vida en la comunidad. Así, Fausto fue relacionando el alcoholismo de su padre con las traiciones de su gente en la Huasteca, lo cual lo llevó a despreciar los elementos culturales de esta región y todo lo que tuviera que ver con la familia de su padre.

Algo que empecé a odiar es que él tenía sus casetes de huapangos y cada vez que llegaba tomado los ponía o hablaba de que me iba a dejar su plaza y empecé a

odiar eso [...] siempre con sus huapangos, a veces era agradable, no siempre, a veces lloraba, a veces nos platicaba escenas de su niñez, de su trabajo [...] Escuchar los huapangos o la música tradicional de la Huasteca para mí era vincularlo con una persona que no tenía fuerza, una persona alcohólica, fui teniendo cada vez rencor hacia lo que todavía es parte de mi historia [...] también empecé a odiar esa parte de la Huasteca, de mi historia, porque así dejaron a mi papá.

Aún con estos conflictos, Fausto y Lucía no rompieron completamente con el lazo que los une e identifica con su padre. Ambos eligieron una carrera vinculada a la profesión de Jesús: Fausto estudió una licenciatura en matemáticas con orientación hacia la enseñanza y Lucía intentó ingresar a la Normal para también ser maestra pero no la aceptaron y finalmente se decidió por la abogacía. Esta última elección se debe al interés de Lucía por defender legalmente en un futuro a su padre por la pérdida de sus propiedades en Mecatlán y de su plaza en la ciudad. Incluso cuando estaba a punto de terminar la carrera, regresó a esta comunidad después de casi quince años de no hacerlo para conocer a fondo la situación con la familia y ayudar a su padre, aunque en los hechos logró muy poco. Fausto una vez que concluyó sus estudios universitarios, también regresó a trabajar a la Huasteca para poder demostrarle a la familia paterna que ellos salieron adelante sin su apoyo, que eran unos profesionistas exitosos.

Cuando salí de la carrera dije “yo algún día voy a regresar (a la Huasteca) y va a ser de un modo diferente, voy a limpiar el nombre de mi papá”. Yo creo que con mi hermana fue igual, esto determinó el sentido de nuestras carreras, por ejemplo mi hermana decía que quería ser abogada para ver qué injusticias le hicieron a mi papá en su carrera y en su tierra.

Por su parte Lucía comenta:

Quería ser maestra porque veía como admiraban a mi papá y ayudaba a la gente pero como ya no pude entrar a la Normal, has de cuenta que vi (en la carrera de Derecho) una forma de ayudar a la gente y a mi papá [...]

En la etapa de universitarios ambos reafirmaron su ascendencia étnica aunque los cambios socioculturales que ya habían experimentado los hacían entrar en ambivalencias y conflictos identitarios. En el 2000, Cuando Fausto cursaba el tercer año de su carrera, desarrolló junto con un amigo un proyecto de difusión de la ciencia en el medio rural. Después de pasar unas semanas en localidades rurales del altiplano potosino resucitaron sus recuerdos de vida en la comunidad y empezó a construir en su memoria puentes de identificación con el grupo nahua. De ser un proyecto de difusión se convirtió en un proyecto de atención a las comunidades nahuas de la Huasteca que en términos personales para Fausto representó un reencuentro con su “origen indígena”. El papel de Jesús fue fundamental para este tránsito, ya que él hablaba con su hijo para que dirigieran sus acciones hacia las comunidades nahuas

de la Huasteca. Él también les sugirió ponerle un nombre nahua a la agrupación, como “amelij” que significa “manantial”.

En este contexto, Fausto revaloró el uso de esta lengua por lo que solicitó a su padre iniciar con unos cursos de náhuatl, clases que se abrieron a un público universitario con gran demanda. A partir de estos cursos, Fausto empezó a investigar sobre la historia de este grupo desde la época prehispánica.

Del 2001 al 2004 Fausto coordinó los talleres de difusión científica en tres comunidades nahuas de la Huasteca, dos en el municipio de Xilitla y una de Aquismón. En la práctica, cada vez el grupo se fue involucrando más allá de los talleres. Por ejemplo, les solicitaban asesoría para combatir plagas agrícolas, para diagnosticar enfermedades de la población, para regularizar las tierras o para gestionar carreteras. Incluso llegaron a traerse a la ciudad a una niña con una beca de Conafe para estudiar la universidad.

En diciembre del 2007 acompañé a este grupo a sus actividades en la comunidad tenek de Malilijá, y aunque Fausto ya no asistió, pude observar la interacción intensa que los participantes mantienen con los de la comunidad. Nosotros llevábamos los alimentos crudos (bolsas de arroz, frijoles, azúcar, café, etc.) y cada día una familia los cocinaba para nosotros. Esa era la estrategia para involucrarnos con la gente, para escuchar sus problemas y a veces dar alguna opinión. Gracias a esta experiencia pude observar que por lo general estos jóvenes mantienen una visión muy paternalista hacia las comunidades: les regalan ropa usada que llevan desde la ciudad, daban dinero a cambio de cualquier favor y resaltaban mucho el valor de los conocimientos escolares y “científicos”. Los talleres para los niños y jóvenes los realizaban en el albergue escolar y era como asistir a un día de clases: los jóvenes mestizos se paraban al frente de un grupo de niños tenek y les “enseñaban” los conocimientos que consideraban útiles para la escuela como la química, las matemáticas, civismo o inglés.

Cuando Fausto todavía asistía a los talleres, se posicionó como líder de la agrupación por ser el estudiante con conocimientos sobre el trato con las comunidades. En las comunidades compartía con el resto de los integrantes de Amelij su historia personal para ejemplificar cómo un indígena puede “salir adelante”, [...] yo me sentía con el conocimiento de las comunidades por mi historia en la Huasteca, me sentía más familiar en el trato, me sentía alegre de poder regresar y estar haciendo algo”. Además, a partir de este proyecto mejoró la relación entre padre e hijo y asumió con orgullo su pertenencia indígena.

Cambió mi manera de ver a mi papá [...] la relación ya fue diferente, ya me llamó más la atención todo esto, como que fue más afectiva, más de cariño, de entendernos, le ayudaba a mi papá. Yo ya me sentía orgulloso por mi contacto con las comunidades, decir que soy de Tamazunchale, que soy de Mecatlán, que mi padre hablaba náhuatl, ya lo expresaba a los cuatro vientos [...] Yo ya platicaba de mi cultura y todo eso. Ya tenía muy marcadas mis raíces, estaba muy orgulloso.

Toda esta situación motivó a Fausto para que -una vez terminada su licenciatura- se fuera a vivir a la Huasteca para ejercer su profesión. Así, del 2004 al 2008 vivió en dos comunidades indígenas nahuas trabajando como profesor de Cobach y de la Universidad Comunitaria. Allí desarrolló todo un proyecto educativo, trató de subir el nivel académico de los jóvenes en Tampacán, de inculcarles el valor a sus costumbres, de eliminar el racismo que observaba cotidianamente entre los mestizos y los indígenas y fomentó las prácticas deportivas como un medio para moralizar a la población. En sus clases a veces les hablaba en náhuatl a sus alumnos para propiciar una revalorización de sus alumnos de este origen.

Fausto regresó a la Huasteca para reafirmarse como indígena exitoso y limpiar el nombre de su padre, pero las distancias socioculturales ya eran lo suficientemente fuertes para no lograr integrarse. Por ejemplo, él quería que los rituales agrícolas que ya habían dejado de practicarse se retomaran porque más allá del sentido religioso, formaban parte del patrimonio cultural de las comunidades, algo que nunca consiguió y que lo hacía sentirse frustrado porque la “gente no entendía” el significado de esto. Constantemente se topó con un ambiente escolar diferente y pasivo ante sus iniciativas de cambio cultural.

[...] me involucré con la comunidad, con sus tradiciones, trataba de visitar a los papás para conocer sus tradiciones e ideas [...] Entré de nuevo en contacto con esa cultura. La gente me enseñó fotos antiguas del lugar, a mí ya se me había olvidado pero ahí me enseñaron fotos de los “pintos”, [los que] se llenan de lodo blanco con manchas de carbón y se ponen a bailar [...] Yo quería juntar a los más ancianos y hacer un álbum y volver a hacer esa representación porque ya no se practicaba desde un punto de vista cultural porque ellos no lo veían como una danza sino como su tradición con la lluvia, como algo religioso, pero yo no lo quería ver desde ese punto de vista sino nomás cultural para que las nuevas generaciones la tuvieran presente y la siguieran practicando [...]

Además vivió una competencia laboral muy fuerte, algunos de sus compañeros originarios de la región no vieron con buenos ojos su llegada y trataron de sacarlo de la preparatoria. Había peleas por el aumento de horas y de sueldo. Esta situación lo hizo sentirse “traicionado por su gente” e interpretar estas acciones como un “racismo al revés”:

[...] fue muy difícil para mí, ahora era un racismo al revés porque había estado en la ciudad y regresaba a la Huasteca. Entonces cuando tu vas a la Huasteca te tienen odio, te relegan tus compañeros profesores, eran mestizos de la Huasteca, algunos sí eran indígenas pero con ellos no tenía mucho problema, era con los mestizos que

como que sentían que le había quitado el lugar a otra persona pero yo me estaba ganando un espacio [...] Sientes feo porque dices cómo es posible que toda tu vida viviste enojado con la Huasteca, con todas tus tradiciones, te reconciliaste de una forma, le das sentido y valor a tu vida, despreciaste muchas cosas para regresar a la Huasteca y dar todo lo que tienes. Cómo es posible que ellos que son tus paisanos te desprecien de esa forma, si sufriste de racismo en la ciudad por hablar como hablabas, por venir de un lugar llamado Mecatlán y ahora que regresaste cómo es posible que ni te reciban [...] cómo es posible que te mantengas íntegro en tus ideales, no quieres abusar, cómo es posible que la gente te lo quiera quitar todo, yo quería llorar, estaba sólo [...]

En esta etapa Fausto se casó y tuvo su primer hijo con una mujer mestiza del Distrito Federal que tiene una imagen muy negativa de los indígenas y sus formas de vida en las comunidades. A su esposa nunca le gustó vivir en Tampacán. En las conversaciones que mantuvimos eran recurrentes sus comentarios despectivos hacia la gente y las condiciones de vida de este lugar debido a la falta de tiendas donde comprar buena comida y artículos personales, “la gente se conformara con comer tortilla y chile todos los días mientras nosotros estábamos acostumbrados a comer carne todos los días”. Otro de los puntos de conflicto para ella es la forma en que la gente lleva a cabo sus relaciones de pareja en Tampacán. “Allá hay puras cochinas, la gente es muy descaradilla y tiene doble moral”.

La etapa en la que Fausto se veía como un idealista preocupado por llevar a cabo proyectos educativos en las comunidades indígenas dejó de existir una vez que se casó y tuvo su primer hijo. En estos momentos de su vida, después de haber vivido cuatro años en la Huasteca, Fausto reconoce que está pasando por una situación difícil a nivel personal, ya que está desilusionado de su experiencia en Tampacán y esto le provoca una crisis de identidad debido al enojo con “su cultura indígena”.

Cuando escribo esta parte de la vida de Fausto no puedo dejar de recordar las veces que visité su casa en San Luis llena de cajas con su mudanza recién traídas de Tampacán. Por dos meses lo visité frecuentemente y las cajas seguían así, era evidente que él estaba pasando por un momento difícil debido a que había renunciado de su trabajo en la Huasteca y no sabía que iba a ser de su vida en adelante. La desilusión y frustración se le veía en su rostro. Cuando yo llegaba como a las diez de la mañana era el momento en que Fausto se levantaba de la cama y podíamos pasar todo el día juntos en la sala de su casa. Su situación me permitió convivir con él más que con cualquier otro miembro de la familia, sin embargo, cada vez que salía de su casa me sentía preocupada por su estado de ánimo y su situación económica y laboral.

Fausto salió huyendo de la Huasteca, cuando regresó a la capital rompió todas sus fotos y las libretas de campo que elaboró durante su etapa en Amelij. Su mejor amigo lo

estaba invitando a desarrollar nuevos proyectos para las comunidades y él se negaba porque no quería saber nada de los indígenas, “las comunidades deben desaparecer porque están sumidas en el alcohol, la ignorancia y el conformismo” me dijo la última vez que lo vi.

Después de haber experimentado regresar a la Huasteca concluyo que cuando estás en ese ambiente, al ver situaciones de no trabajo, porque son muchas carencias, no quieres estar ahí, lo primero que quieres es salir [...] Ahora estoy enojado con todo esto [...] estoy asqueado, tengo apuntes que había hecho, los tiré, todas las observaciones que hice las desaparecí porque yo ya estoy diferente, ya lo viví [...] ¿Qué está pasando con los indígenas?, no es lo que nosotros creíamos [...] El caso es que me di cuenta que en las comunidades tu ofreces opciones y no las toman, es muy padre cómo te atienden, todo el folklore, la cultura, pero cuando quieres ayudar te das cuenta que no quieren ayudarse ellos mismos [...] Tienen una cultura de la pobreza muy marcada, ellos quieren estar así, logré que ya no pidiéramos los libros, ni copias, hacíamos equipos, les dábamos muchas soluciones [...] Aunque sea de descendencia indígena, lo que sí es cierto es que yo ya no soy así, hay un cambio y para que exista un progreso en esas comunidades va a tener que dejar de existir el náhuatl, desaparecer ese arroyo, dejar de ser de esa forma, de lo contrario estarías generando más pobreza [...] si quieres hacer un cambio tienes que inyectarle ideas de aquí, tienes que inyectarle el trabajo y tiene que acabarse, esa era la nostalgia que yo buscaba en lo personal y lo terminé de entender, se tiene que acabar, toda esta cultura tiene que acabarse, lo mejor quedará, yo trataba de buscar que se sientan orgullosos de la lengua. En Amelij hicimos toda esta revolución para que el náhuatl se quede como el inglés, es algo que debemos conocer porque son nuestras raíces porque nos hace ser diferentes, orgullosos pero sin lugar a duda las comunidades tienen que desaparecer y eso muchos no lo entendemos [...] me siento decepcionado de mis ideales, de una cultura [...] Estoy enojado conmigo mismo, con la gente, mis alumnos, mis ideas, no sé qué pensar de mi cultura, estaba tan orgulloso, primero la aborrecí porque cómo me discriminaron, después me sentí identificado, me sirvió para un acercamiento con mi padre, me sentía bien, se afloraron recuerdos que tenía bloqueados [...]estoy en constante contradicción porque no quiero pertenecer a un grupo, ya no quiero ser la misma persona [...]

Por su parte, Lucía también tuvo experiencias que la enfrentaban con su pertenencia étnica pero de una forma menos conflictiva que su hermano mayor. Al ingresar a la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí en 1998 experimentó vivencias de discriminación de clase que atribuyó a su origen indígena. Ella se sentía fuera de lugar entre compañeros que tenían mayores recursos económicos y frente a maestros que le señalaban que debía “regresar al metate”, una expresión que la excluía de las aulas por su condición de género y étnica.

Junto con un compañero que también venía de la Huasteca, organizó una planilla estudiantil llamada “Huastecos” que competía por las consejerías para obtener becas para sus miembros en la Facultad de Derecho. Poco a poco se fueron integrando otros estudiantes provenientes de esta región, indígenas y mestizos, que conformaron un grupo de amigos a lo largo de la carrera.

Nos hicimos amigos porque cuando te encuentras a alguien de la Huasteca y aunque no seamos del mismo lugar como que sientes cierto cariño, como una hermandad. Entre nosotros compartíamos la lengua, la mayoría era de condición baja, menos un compañero que venía de Axtla, los demás vivían en casas de estudiantes o albergues [...]

Una de las experiencias comunes que sirvieron de base para crear esta agrupación política, fue que en la interacción con el resto de los compañeros las diferencias de clase que estigmatizan a un estudiante de la Huasteca fueron recurrentes. La mayoría de estos estudiantes con los que se agrupó provenían de instituciones de asistencia como la Casa de Estudiante José Martí (perteneciente al grupo Antorchista) o del internado privado Colonia Juvenil (perteneciente a la familia Torres Corzo) las cuales albergan a jóvenes provenientes de familias de campesinos de escasos recursos.

Nosotros nos vimos en la necesidad de (crear el grupo “Huastecos”) porque no nos aceptaban en otros grupos, por ser huastecos nos discriminaban, nos decían cosas feas [...] cuando nos dejaban trabajar en equipos y nos decían “tú eres huasteco, entonces no te escojo, porque nos vamos a reunir en un café y tú no tienes dinero para el café” cosas así, se supone que es una escuela pública para gente de pocos recursos pero incluso ahorita si tu vas está llena de gente de dinero

A Lucía le cambiaba el rostro cada vez que platicábamos de las reuniones con este grupo de amigos. Más o menos cada quince días se juntaban en una casa en la que nunca faltaban los huapangos y cada quien presumía a los tríos musicales de su región. También se ponían a hablar en náhuatl, la mayoría entendía la lengua, sólo había un compañero hablante de tenek. Este uso de la lengua se extendió más allá de sus convivios. Cuando sus compañeros de Derecho hablaban entre ellos en inglés para que no les entendieran, los huastecos usaban el náhuatl para excluirlos de sus conversaciones.

Al salir de la carrera, Lucía, al igual que Fausto empezó a trabajar en el Movimiento de Antorcha Campesina. Jesús enfatizaba a sus hijos que debían darle prioridad a los indígenas, a los más necesitados porque ellos descendían de esta población. Aunque su padre cuestionaba la ideología política de Antorcha, para los hijos significó el espacio idóneo para trabajar con “su gente” debido al alto componente indígena de esta organización. El ingreso a esta agrupación significó acceder a una de las redes políticas influyentes del país en cuya base se encuentran diversas organizaciones campesinas e indígenas, así como obreras y estudiantiles. Fausto antes de irse a la Huasteca, trabajó en las escuelas de las colonias fundadas por esta organización que viven sin servicios eléctricos, donde la población está compuesta por otomíes, nahuas, tenek, mixtecos, etc.

Lucía por su parte, hasta la fecha trabaja en las oficinas como abogada resolviendo cuestiones agrarias y gestionando servicios (salud, vivienda, educación,) tanto en las comunidades y como en la capital desde un espacio que se identifica como de presión hacia el Estado. En términos profesionales se está proyectando como una abogada exitosa que realiza labor política y social hacia los grupos más vulnerables. Como ella misma menciona, su propia experiencia en la Huasteca le ha ayudado para sensibilizarse hacia los problemas de los “más desprotegidos”. Las veces que fui a visitarla observé su oficina llena de campesinos de todas partes del Estado, muchos de ellos indígenas que resuelven sus problemas de propiedad con la intermediación de esta organización.

6.7. Los hijos menores: La ruptura de la filiación étnica y los conflictos familiares

Tanto Héctor como Josué crecieron en un ambiente totalmente urbano pero además dentro de una colonia con altos índices de violencia y en un contexto familiar muy conflictivo. Su vida en la ciudad la describen como marcada por una desarticulación familiar derivada del desempleo de Jesús, su acentuado gusto por el alcohol, sus tratos violentos hacia ellos y la desatención hacia su desempeño escolar. Los dos crecieron con poca supervisión en casa, Clara trabajaba hasta doble jornada por lo que pasaban mucho tiempo solos en casa, desde pequeños se iban juntos a la escuela caminando y por las tardes se salían a la colonia para reunirse con sus amigos.

Las tensiones familiares en las que crecieron transformaron su percepción sobre el grupo de referencia de su padre. Al ser una familia mixta, la reproducción de la identidad étnica hacia los hijos recae sobre el padre principalmente, sin embargo, cuando media una relación conflictiva entre ambos se cortan los canales afectivos que soportan la transmisión efectiva de la etnicidad. A diferencia de sus dos hermanos mayores, quienes vivieron dos etapas fundamentales de la historia familiar al crecer primero en la Huasteca y luego trasladarse a la ciudad, a los menores les tocó desarrollarse en la difícil etapa laboral de su padre así como en la jefatura económica de su madre en la capital y las tensiones familiares que se derivaron de estos dos hechos. Tanto Fausto como Lucía experimentaron el descender de un nahua profesionista en un ambiente donde esto les brindaba un reconocimiento social como familia; sin embargo, para Héctor y Josué, esta etapa no es parte de su vida personal. Cada periodo vacacional, viajaban a la Huasteca junto con un tío de su madre, y se quedaban en Tancanhuitz, la cabecera municipal donde vive la familia de su madre. Allá pasaban semanas conviviendo con sus primos o visitando los arroyos, pero hasta la fecha no conocen Mecatlán.

La relación directa que mantienen con Jesús es lejana. Conocen muy poco de su historia personal, por ejemplo, Héctor está estudiando para ser maestro de matemáticas y cuando le comenté que su papá había estudiado lo mismo se asombró porque no tenía conocimiento. Héctor guarda en su memoria varios momentos de violencia intrafamiliar derivados del alcoholismo de su padre. Eso le genera un fuerte distanciamiento con él en el plano emocional que refleja en su constante anhelo por “salirse de su casa”.

Mi papá desde que me acuerdo nunca trabajó, siempre ha estado en la casa borracho, desde que nació mi hermano Josué así es. Yo no lo respeto ni sé nada de su vida, ellos tampoco saben nada de la mía. Mi mamá varias veces estuvo a punto de dejarlo, una vez si se fue como dos meses y yo era muy feliz, pero luego lo perdonó y regresó. Yo pienso que mi mamá también tiene la culpa por no decirle nada y dejarlo hacer lo que quiera. Mi mamá siempre se ha hecho cargo de nosotros [...] Mi mamá lloró dos veces porque no hacía nada, a mi papá no le decía nada, ella iba por las calificaciones pero a mi papá no tengo porqué decirle nada, él no me paga nada. Desde la primaria él no aportaba nada, mi mamá era la que nos pagaba a los cuatro. Yo veía que Fausto le rendía cuentas a mi mamá nada más, nadie le decía nada a mi papá, y yo tampoco, no tengo porqué decirle nada.

Los dos hermanos menores no experimentaron en la ciudad ningún tipo de discriminación étnica aunque su paso por las escuelas llegó a ser más difícil que sus hermanos mayores. Ambos mantuvieron una actitud de rebeldía en la escuela derivada de su situación familiar. Ambos acumularon muchos reportes de mala conducta en la escuela, fueron expulsados, reprobaron años, han sido canalizados con las psicólogas y han protagonizado peleas dentro de las escuelas.

Su círculo de amigos constituye ahora su principal ambiente de interacción en la ciudad. En los últimos años se han vinculado fuertemente a grupos de pandillas de su colonia, en ellas uno se distingue por grafitear paredes y el otro por ser bueno para los “madrazos”. Héctor cuenta cómo se involucró en este ambiente:

[...] cuando estaban los problemas con mi papá yo adrede estaba enojado adentro de mi, entonces iba y buscaba problemas con otros vecinos, con otras pandillas, me peleaba y hasta lloraba cuando pegaba y me pegaban, era la forma de desquitarme. Ya después de un rato me sentía bien haciendo eso porque los problemas seguían, me sentía bien haciendo eso.

Dentro de su etapa de vida, ambos hermanos se encuentran en la búsqueda de modelos a seguir los cuales no tienen en casa. Fausto es quien más ha influido en ellos porque ha tomado el papel de padre y trata de orientarlos en su vida. Él iba a sus reuniones escolares en lugar de sus padres; cuando tuvo un problema con un compañero de la escuela, Fausto le llamó la atención; gracias a él se acercó al mundo del deporte, también lo involucró en las actividades del grupo Amelij y en sus últimas vacaciones se iba a Tampacán a visitarlo. Sin embargo, cuando platicaba con ellos era claro que en ambos había una gran admiración por

los “grandes” de las pandillas, aquellos que han comprado buenos carros y se han ganado el respeto y miedo de los jóvenes de la colonia.

En agosto de 2005 Héctor ingresó a la Facultad de Ciencias para estudiar como profesor de matemáticas y Josué en el 2009 a la Facultad de Contabilidad de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. Héctor ha mantenido un desinterés total por la carrera, actitud que la atribuye a los problemas familiares que le afectaban en ese momento. Su hermano Fausto ya se había ido a vivir a la Huasteca y no había nadie que lo supervisara de cerca, además, ingresó a los 16 años a la facultad, una edad en la que sus intereses eran jugar fútbol o salir con sus amigos.

Empecé mi carrera en la universidad y me valía, ni quien me presionara, en mi casa casi no tengo comunicación con mi familia, entonces dije “ya la hice, ni quien se dé cuenta”. Al semestre reprobé todas las materias, luego me asusté porque si al siguiente semestre si no tenía 40 créditos era baja definitiva.

Fue la muerte de su amigo cercano el que marcó un parteaguas en la revalorización de su futuro personal y profesional. Ya no quiere seguir “sólo en el desmadre” y una posibilidad para cambiar la encuentra en su profesionalización. La situación poco alentadora que en estos momentos viven las cabecillas de las pandillas que admiraban también ha contribuido a este cambio en Héctor. De vez en cuando habla por teléfono con otro de sus amigos que se encuentra en la cárcel, quien lo alienta para que se aleje del mundo de las pandillas y se concentre en sus estudios. Héctor ha decidido “ponerse las pilas” y subir su promedio, además que los fines de semana los dedica para avanzar en sus tareas y procura salir menos con sus amigos del barrio.

Recapitulación

Esta familia comparte con el resto de los casos su composición mixta y sus experiencias de maltrato y pobreza familiar en la comunidad de origen. En el caso del padre observamos que los deseos de migrar a la ciudad están directamente relacionados con esta situación de pobreza en las comunidades, ya no hay tierras para heredar a todos los hijos y esto finalmente los empuja a salirse para buscar una nueva forma de vida.

Jesús forma parte de esta primera generación de profesionistas cuya escolarización fue parte de una estrategia para ascender socialmente y cambiar el estatus en sus comunidades de origen. Mientras el arraigo a su comunidad de origen seguía operando como articulador de la etnicidad, Jesús empleó sus conocimientos escolares para fortalecer sus lazos de pertenencia dentro de este entorno y con su familia. Una vez que este indígena

salió y formó un matrimonio mixto intentó regresar a su comunidad, sin embargo, su esposa e hijos no lograron una buena inserción, menos aún porque la familia extensa vivía alejada por los conflictos previos con Jesús. Todo esto reconfiguró el arraigo comunitario e incluso llegó a ser motivo de una salida definitiva de la comunidad.

Para el padre, así como para otros indígenas, la escuela fue el espacio donde experimentaron con mayor fuerza la asimetría de las relaciones interétnicas. Esto no sólo ocurrió en el caso de las primeras generaciones, sino que los hijos mayores también vivieron burlas por su forma de hablar, su vestimenta que denotaba una condición de clase y su fenotipo.

Gracias a la trayectoria profesional de Jesús también queda claro que las posibilidades de ingresar a una carrera profesional en el medio urbano son muy pocas para la población indígena debido a que no comparten con la sociedad dominante las condiciones económicas y culturales. El magisterio bilingüe se ha convertido desde hace varias décadas en la opción más viable por el papel de intermediarios que los indígenas cumplen frente al Estado. Lo que Jesús no logró en la ciudad por su cuenta, lo logró al regresar a su comunidad e inscribirse en el magisterio bilingüe. Ahí pudo profesionalizarse, obtener un sueldo que le permitiera movilidad social y económica y además le permitió asumir su pertenencia étnica de forma positiva.

El arribo de esta familia a la ciudad sin duda marcó un cambio en la estructura y las funciones en su interior y un distanciamiento fuerte con la comunidad étnica una vez que los problemas con el padre se intensificaron. Fue precisamente Clara la que tomó la decisión de trasladarse a la ciudad debido a los conflictos con su esposo. En este nuevo contexto ella asumió la jefatura económica de la familia e intensificó la convivencia con su ascendencia mestiza. Este es un claro ejemplo de cómo las relaciones al interior de la familia constituyen uno de los principales soportes afectivos de la identidad étnica. Cuando padres e hijos tienen conflictos de violencia o falta de comunicación éstos últimos tienden a rechazar o negar su pertenencia al grupo étnico como respuesta a esta mala relación. Así lo observamos en el caso de los hijos menores de esta familia.

No obstante, aún cuando esta familia tuvo una inserción urbana poco exitosa en comparación con todos los casos presentados en la tesis, han sido los hijos mayores, Fausto y Lucía, los que en su etapa de vida universitaria revitalizaron su pertenencia étnica mediante proyectos educativos y laborales. En este sentido, observamos que no sólo los padres son transmisores de la identidad, sino que los hijos también son revitalizadores hacia

los padres, es decir, que el proceso de adscripción a nivel familiar es más circular que horizontal.

Por otro lado, con este caso vemos también muy claro que entre los hijos operan diferencias generacionales a la hora de asumir la adscripción étnica. Los mayores no se sienten “ni indígenas ni mestizos” porque les costó trabajo integrarse tanto a la comunidad nahua de la Huasteca como a la capital potosina. Esto les ha llevado a vivir su pertenencia de manera conflictiva; sin embargo, los hijos menores no sienten ningún tipo de filiación étnica por sus entornos de socialización y desarticulación familiar en la que crecieron.

En esta historia podemos percibir que los procesos de identificación se conforman de experiencias y de memoria. Tanto en el padre como en los hijos los recuerdos sobre sus experiencias vinculadas a la comunidad nahua les permitieron reconfigurar su pertenencia a ella en ciertas etapas de su vida. En los momentos en los que revitalizaban su adscripción étnica esta memoria se avivaba e incrementaba su identificación. También había ciertos recuerdos dolorosos en la familia que les impedía vincularse totalmente con la comunidad de origen y por lo tanto con el grupo de pertenencia.

CAPÍTULO 7. EL ÉXITO PROFESIONAL DE LOS MARTÍNEZ LARA

La familia Martínez Lara está conformada por un matrimonio mixto que llegó a la ciudad de San Luis Potosí hace 19 años debido a un nombramiento laboral del padre. León es un maestro nahua que tiene actualmente 65 años de edad, nació en Tetitla -una comunidad del municipio de Tamazunchale, perteneciente a la zona Huasteca. Es maestro bilingüe y trabaja en el Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado (SEGE). Su esposa, Teresa Lara, es una mujer zapoteca nacida en Unión Hidalgo Oaxaca. Se desempeñó laboralmente como maestra a nivel primaria del sistema federal hasta que se jubiló en 2002. En estos momentos es promotora de suplementos alimenticios (Omnilife). Sus tres hijos son: César de 31 años de edad, quien es profesor de la Facultad de Economía de la Universidad Autónoma de San León Potosí y estudia un doctorado en Economía en la UNAM; Bruno de 28 años quien es ingeniero químico por la Universidad Tecnológica de Hiroshima, Japón y actualmente estudia un doctorado en la Universidad de Washington, EUA; por último está Carmen de 24 años quien estudió mercadotecnia, una maestría en administración de empresas y labora en la zona industrial de la capital.

La familia Martínez Lara vive en una casa propia en la zona industrial de la capital, en donde pude visitarlos en repetidas ocasiones. La gran mayoría de nuestras conversaciones fueron en su casa aunque tuve la posibilidad de visitar a León y a César en sus lugares de trabajo. Su colaboración en este proyecto fue gracias a mi relación previa con César, a quien conocí en El Colegio de San Luis, donde ambos estudiábamos nuestras respectivas maestrías. A partir del 2005 los dos formábamos parte del mismo grupo de amigos dentro del Colegio, lo cual me permitió visitar su casa y conocer a sus padres antes de iniciar este proyecto. Esta familia se mostró sumamente colaborativa y amable, lo cual hizo que desarrollara un especial cariño hacia ellos, especialmente hacia los padres.

El padre, León, se convirtió en el “informante ideal” ya que siempre se mostró interesado en contar su historia de vida, de la que ha reflexionado mucho. Constantemente me decía “Mónica, ponga mucha atención en este punto porque fue muy importante en mi vida...”, y en este sentido he tratado de respetar sus marcadores biográficos. Él fue el único miembro de la familia al que no visité en su domicilio particular, siempre nuestros encuentros fueron en cafés o en su lugar de trabajo dentro de la ciudad y en una ocasión

nos vimos en Aquismón. A diferencia del resto de profesionistas que colaboraron conmigo, León ya había construido una narrativa autobiográfica antes de que yo llegara a su vida, en alguna ocasión me contó que él tenía la intención de escribir un libro sobre todas sus experiencias. Al igual que Araceli, él ya había colaborado anteriormente con académicos que iban detrás de los maestros bilingües. Fueron largas las sesiones en que platicamos, siempre con una gran disposición y con una emotividad en su rostro que hacía nuestros encuentros muy agradables. Su historia de vida me sedujo por mucho tiempo, incluso fue la primera que escribí por lo que jugó el papel de punto de comparación con el resto de las historias contadas en esta tesis. Sin duda, León tiene una imagen muy positiva de sus experiencias, todos los detalles que me contó denotan su orgullo ante una vida de esfuerzos y logros a nivel profesional, una faceta que ocupa un lugar central en su narrativa.

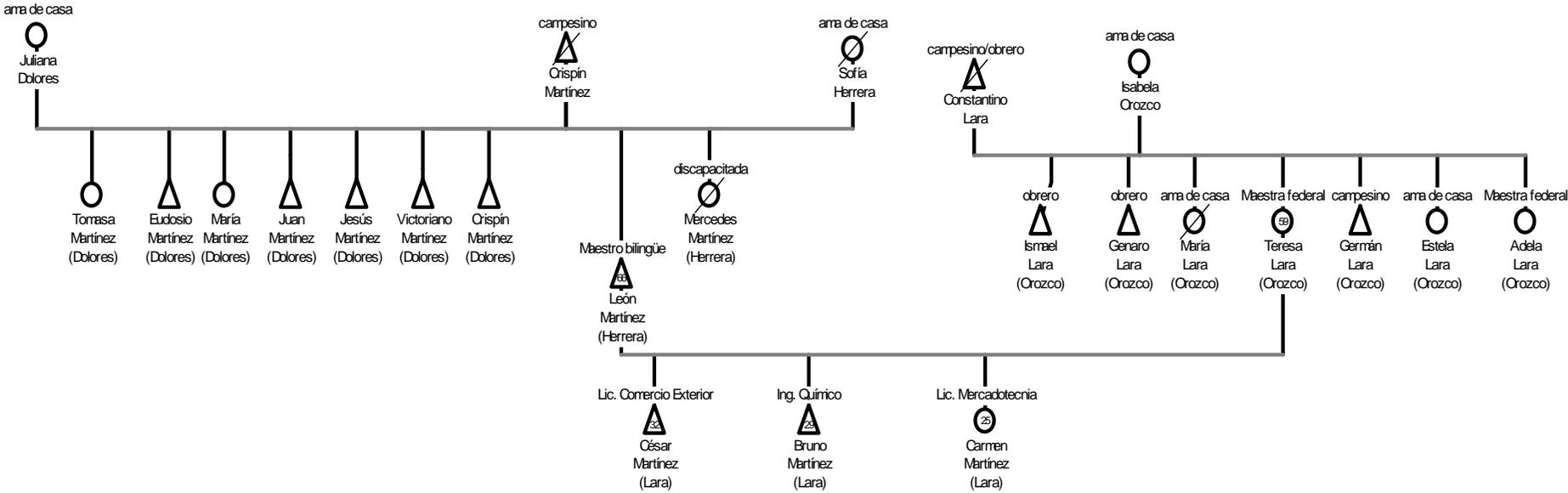
Teresa por su parte me recibió varias veces en su casa en la que pasábamos tiempo hablando sobre su vida y sobre temas relacionados con la salud y la educación de sus hijos. Es una mujer muy amable y cálida que fácilmente teje relaciones de confianza. Su personalidad evidencia sus largos años dentro de las aulas como maestra, sabe cómo tratar con diferente tipo de personas, tiene paciencia, una vocación de servicio muy fuerte y sobre todo es una excelente consejera sobre la educación de los hijos. Fue el papel de consejera el que asumió con más fuerza en nuestra relación. A través de sus experiencias personales y profesionales me decía cómo podía educar mejor a mi hija, cómo lidiar con el trabajo y la casa, cómo cuidar mi alimentación y la de mi familia, etc. Todos sus comentarios me llevaron a percibirla como una mujer fuerte, paciente y organizada, que después de su jubilación se dedica esmeradamente a su familia y la venta de suplementos alimenticios. Mientras platicábamos por las mañanas en su casa, Teresa interrumpía las conversaciones cuando sus hijos llegaban a la cocina para prepararles el desayuno. Les servía alguna bebida energética de las que vende con un desayuno rápido; después les abría y cerraba la puerta de la cochera. Todo el tiempo vi a sus hijos y a su esposo vestidos con ropa impecablemente limpia y planchada, labores que recaen sobre Teresa y que eran una muestra de su dedicación a las actividades domésticas.

Con César nuestro grupo de amigos se convirtió en el espacio donde pude entrar en mayor contacto con él. Tuvimos una sesión en su cubículo dentro de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí donde pude observarlo en un ambiente laboral, y conocer una faceta de su vida totalmente nueva para mí. Dentro del círculo de amigos, César se distinguía por su gusto en la política y las relaciones públicas. Todo el tiempo hablaba de personajes locales vinculados al servicio público y universitario y mantenía una visión muy práctica de la política. A su corta edad, tenía muy buenas relaciones con autoridades

universitarias gracias a su trayectoria como consejero universitario, lo cual le permitió obtener muy pronto una plaza como profesor de la Facultad de Economía de la UASLP una vez que concluyó su maestría en Administración de Políticas Públicas. En cuanto a los dos hijos menores, Bruno y Carmen, sólo tuve oportunidad de verlos una vez ya que el primero vive en el extranjero y la segunda trabaja todo el día y los fines de semana asiste a sus cursos de maestría por lo que fue difícil entablar relaciones más cercanas con ambos.

Esta familia representa el caso de aquellos profesionistas indígenas que han tenido amplias trayectorias de escolarización y han logrado éxitos profesionales en sus diferentes áreas. En el caso de ambos padres, observaremos cómo el magisterio se ha convertido históricamente como el nicho profesional de los indígenas y les ha permitido salir de sus comunidades, ascender social y económicamente y por supuesto reconfigurar su adscripción étnica. Ambos padres han reflexionado sobre su etnicidad a partir de sus experiencias docentes en el medio rural o indígena. Producto de esta experiencia es una fuerte proyección étnica a nivel laboral pero una poca reproducción de su cultura en términos cotidianos y familiares, lo cual ha impactado en la adscripción identitaria de los hijos.

Genealogía 4. La familia Martínez Lara



7.1. El orgullo étnico de los padres. La socialización familiar de León y Teresa en comunidades indígenas

León Martínez nació en Tetitla, municipio de Tamazunchale, el 21 de junio de 1944, mientras que Teresa siete años después en Unión Hidalgo Oaxaca, una localidad perteneciente a la región del Istmo de Tehuantepec, donde gran parte de la población es hablante del zapoteco, como Teresa. Los recuerdos de ambos sobre sus primeros años en sus lugares de origen están cargados de una fuerte emotividad. En nuestras conversaciones se extendían en los detalles para explicarme su crecimiento en un entorno rural e indígena, un mundo por el que sin duda sentían cierta añoranza en estos momentos de sus vidas.

León Martínez desciende de una familia con al menos tres generaciones de matrimonios mixtos (nahua-mestizo), con una posición económica privilegiada dentro de la comunidad, con participación activa en las fiestas agrícola-religiosas, con altos niveles de bilingüismo y conocimiento del español escrito. Todos estos aspectos son atributos de su etnicidad basada en un orgullo por la laboriosidad y el prestigio social de su familia paterna. Se considera como un niño que creció con muchos privilegios, un “pipil”¹¹, como él mismo se aut nombra.

Durante su infancia, la familia vivió una época de abundancia económica, en la que había “mucho maíz y frijoles y usaba huaraches de piel”. La familia paterna estaba rodeada de prestigio social por ser trabajadora y tener mayores tierras para el cultivo que el promedio de los campesinos de Tetitla. Su abuelo se distinguió en la comunidad por ser un hombre sumamente trabajador, que tenía muchas hectáreas de tierras en las que sembraba maíz, frijol, café; además de varias cabezas de ganado y un molino. Su padre heredó estos bienes, y además rentaba tierras para sembrar con la ayuda de campesinos que contrataba temporalmente dentro de la misma comunidad. Su madre, murió muy joven, cuando León apenas tenía un año y medio de edad. Ella fue una mujer mestiza no originaria de Tetitla, por lo que al morir tanto León como su hermana mayor fueron criados por varias mujeres de la familia paterna, especialmente su abuela y una tía.

Estos abuelos con los que creció, “siempre vestidos de manta” participaban frecuentemente en la fiesta del maíz que formaba parte de la tradición al inicio de cada ciclo

¹¹ En la actualidad la palabra pipil se entiende como noble: pipil viene del nahuatl pipiltin, plural de pilli que significa noble. Este concepto León lo tiene presente debido a que el sociólogo Jorge Hernández Moreno se lo comentó una vez que le explicó su situación familiar en su comunidad de origen.

agrícola. Con mucha emoción y lujo de detalles me relató su participación por varios años en los rituales agrícolas, donde era el invitado encargado de cargar la cruz hecha de maíz y compasúchil al frente de la procesión. Todos los pasos de preparación y la simbología los conoce de manera clara, aunque tiene muchos años que ya no asiste a un ritual de este tipo.

Por su parte, Teresa proviene de una familia dedicada a la agricultura de subsistencia combinada con el trabajo asalariado temporal. Su padre fue campesino, sembraba maíz y ajonjolí, pero por algunos años laboró como ferrocarrilero por lo que pasó un tiempo viviendo en Chiapas, Puebla y Celaya. Como muchos campesinos que se integran al trabajo asalariado como una forma de subsistencia, el padre de Teresa combinaba ambas actividades, dos veces al año, en las respectivas temporadas de siembra y de cosecha, regresaba a Unión Hidalgo para trabajar su milpa y asegurar así el maíz, el frijol y la leña para la familia que se quedaba en la comunidad a cargo de la esposa. La madre de Teresa era ama de casa con intereses en la política local, nunca ocupó cargos comunitarios, sino que era activista en las campañas electorales a favor del Partido de la Revolución Institucional.

Tanto León como Teresa crecieron dentro de familias con altos niveles de bilingüismo. Las madres de ambos sólo usaban el español en sus respectivas casas; sin embargo, el entorno en el que crecieron los hizo aprender la lengua indígena desde muy pequeños. El padre de Teresa hablaba muy poco el español a pesar de que trabajaba fuera de Unión Hidalgo. La “cuadrilla” de trabajadores del ferrocarril a la que pertenecía estaba compuesta por otros indígenas zapotecas con los que se comunicaba en su lengua materna y sólo usaba mínimamente el español. Por el contrario, su madre sólo se comunicaba en español, incluso les prohibía a sus hijos que usaran el zapoteco en casa porque no les resultaría útil para comunicarse fuera de su comunidad. Cuando tenía siete años e ingresó a la escuela, Teresa aprendió con ayuda de la familia paterna el zapoteco para integrarse a su grupo de amigas.

Por su parte, la intención del padre de León fue formar una familia que sustituyera el náhuatl por el español, por eso eligió una esposa mestiza. Sin embargo, la muerte prematura de esta mujer cambió el rumbo de toda la familia. León y su hermana fueron educados por los abuelos paternos por lo que ambos hijos aprendieron al mismo tiempo a hablar el náhuatl y el español. El segundo matrimonio del padre de León fue con una mujer nahua de la comunidad, por lo que en términos generales predominó el náhuatl en su entorno familiar.

El manejo del español en la familia de León fue un factor importante para que el padre y al menos uno de sus tíos ocupara sucesivamente cargos comunitarios en Tetitla. Ambos redactaban oficios para la presidencia municipal de Tamazunchale gracias a que un maestro particular les enseñó las bases de la escritura y lectura del español. Conocer esta lengua en un contexto donde el mismo León afirma que era sumamente valioso fue un elemento de prestigio social.

[...] En mi caso mi abuelo era muy reconocido, mi papá también tenía prestigio por su trabajo, él no tenía puestos políticos, siempre fue delegado del secretario porque ya sabía leer y escribir. Él aprendió en una comunidad pegada llamada Santiago, allá iban a la escuela con mi tío [...] Ya ve que cada mes de enero nombraban las autoridades, los jueces, delegado, y todos los integrantes, entonces terminaba la gestión de un año de un delegado, el otro año proponían a otros. Entonces mi tío y mi papá entraban, ellos se encargaban de escribir, hacer actas, documentos, oficios, solicitudes, ir a la presidencia municipal, interceder porque no había nadie que hablara español, sólo él y mi tío sabían más o menos, eso les hacía ser importantes en la comunidad, al siguiente año entraba mi tío, después mi papá y así. A él lo nombraban como juez auxiliar. Así se ganó prestigio, aunado a eso mi abuelo tenía su molienda, cafetales, milpa, tenía vaquitas, marranitos, mi abuela también sus pollos y guajolotes, era gente que trabajaba y por ende tenía dinero, por eso tenía prestigio: era trabajador, además era secretario, además sabía más o menos leer y hablar español. Y yo era hijo de Crispín, a pesar de ser huérfano de mamá descendía de alguien con prestigio, yo creo que por eso cuando hacían fiesta del elote a mi me invitaban

En términos de María Bertely (1998) León formaría parte de ese grupo de indígenas que crecieron en sus comunidades en el seno de familias con prestigio social y ciertas posibilidades materiales que les permitieron migrar de sus comunidades en situaciones no tan desfavorables. Estudiando el caso de los zapotecas en el Distrito Federal, la autora encontró un grupo que se distinguía por su bilingüismo y por el perfeccionamiento de la lectoescritura en español una vez que llegaron a las ciudades, lo cual les permitía una exitosa inserción laboral en el contexto urbano. Contrario a lo que pudiera pensarse en cuanto a la pérdida de la identidad étnica por la pronta adaptación en sus nuevos contextos, Bertely señala que este grupo hace un uso social de la escolarización al emplearla como un atributo de su etnicidad. Estos indígenas utilizan sus conocimientos en la lectoescritura en la ciudad para enviar cartas y reforzar sus redes de paisanazgo, para hacer gestiones a favor de sus comunidades frente a las autoridades de gobierno y para obtener buenos trabajos que les permitan enviar dinero a sus comunidades para las fiestas y así garantizar la reproducción de sus sistemas socioreligiosos. En el caso de León, él provenía de una familia bilingüe y con reconocimiento dentro de Tetitla, sin embargo, el uso étnico de su escolarización no lo proyectó en los mismos términos que los indígenas zapotecas que analizó Bertely. Como veremos a lo largo de este capítulo, la relación con su

comunidad de origen fue debilitándose en el transcurso de su vida debido a las relaciones familiares por lo que la proyección étnica se fue limitando a su contexto laboral dentro del magisterio.

La ausencia de su madre así como la experiencia de haber sido criado por diferentes personas durante la infancia hicieron que León creciera en un entorno familiar con poca supervisión y mayor libertad para tomar decisiones. Al mismo tiempo, su percepción de no estar cobijado por un solo nicho familiar, lo llevó a vivir su pertenencia comunitaria de manera diferente que el resto de los jóvenes que vivían con la familia extensa. Aunque su relación con la segunda familia de su padre no fue mala, León tampoco tuvo una convivencia muy cercana. Su madrastra no está presente en su memoria familiar mientras que sus medios hermanos sí lo están, ya que algunos de ellos llegaron a visitarlos ocasionalmente cuando la familia Martínez Lara vivía en Tamazunchale. León argumenta que cuando regresó a vivir con su familia a la cabecera municipal, casi no visitaba su comunidad ya que la distancia era pesada para sus hijos pequeños, había que caminar tres horas por veredas y pendientes. Esta situación familiar sin duda fue importante para León al momento de construir un lazo afectivo con la comunidad, ya que después de la muerte de sus abuelos, su padre y su hermana, León regresó muy pocas veces después de un largo periodo a Tetitla.

A diferencia de su esposo, en Teresa la relación con su familia y su comunidad fue algo más intenso en términos afectivos. Ella creció en una familia extensa, viviendo en un mismo techo con siete hermanos y su abuela. Convivió con sus primas y parientes cercanos por más tiempo que León, ya que se salió hasta que concluyó la secundaria. Al momento de contarme su historia, era clara la comunicación cercana que Teresa tiene con sus familiares y las visitas frecuentes que realiza hacia su lugar de origen. Ella ha sido testigo de todos los cambios materiales que ha sufrido su comunidad, cómo pavimentaron las calles, incrementaron los negocios y fundaron más escuelas, entre otros. Todo este conocimiento y apego lo ha transmitido a sus hijos con mayor efectividad que su esposo. Actualmente, los tres hijos recuerdan con mayor frecuencia las más de 20 horas que viajaban cada año para ir a visitar a su familia en Oaxaca y convivir con el mundo zapoteca de la madre. Cuando se fueron a vivir a la ciudad de San Luis, recibió en su casa a tres sobrinos para apoyarlos en sus estudios, sobrinos que convivían cercanamente con sus hijos, lo cual ayudaba a reforzar los lazos familiares de Teresa.

7.2. Las escolarizaciones de los padres: “o me quedaba y ya no estudiaba, o me seguía pero fuera de mi comunidad”

Teresa y León estudiaron la primaria en sus respectivos lugares de origen en la década de los cincuentas. En Tetitla acababa de fundarse la primera escuela, León todavía recuerda cuando los hombres de la comunidad realizaron las faenas para acondicionar la capilla del pueblo como salón de clases. Teresa ingresó a una escuela con más antigüedad en Unión Hidalgo. Ambos fueron los primeros hijos en escolarizarse, León era el mayor pero Teresa fue la primera mujer después de sus hermanos varones que no concluyeron la primaria porque se fueron a trabajar como obreros en las refinerías. “Todos los jóvenes se querían salir” pero Teresa decidió esperar un poco más hasta terminar la secundaria en su mismo pueblo.

Ambos padres de Teresa eran analfabetas, por ello supervisaban muy poco su desempeño escolar. Nunca le exigieron buenos resultados en la escuela, incluso cuando había que firmar la boleta de calificaciones, Teresa escribía el nombre de su papá porque él no sabía. Su madre procuró que Teresa no abandonara los estudios. A diferencia de muchas de sus vecinas, su madre no la ponía a hacer quehacer con tal de que no faltara a la escuela.

Teresa se acercó a sus familiares que pertenecían a otro “estatus” por su posición económica, uno de sus tíos era el jefe de telégrafos y el otro era comerciante, dueño de una de las tiendas más grandes de la comunidad. Estos tíos fueron quienes la motivaron a seguir estudiando, ella se "refugiaba" en ellos porque valoraban positivamente su escolarización.

[...] Mi tía que se llamaba Carmela sabía leer, mi tío con mayor razón, entonces yo me refugiaba con ellos, pero mi tío era muy estricto con nosotros en la escuela, entonces yo sentía que esa era una manera de presión y yo le respondía con hacer bien las cosas y me ponía como ejemplo con mis demás primas [...]

En el caso de León su padre fui quien estuvo apoyándolo desde el principio. Este “proyecto promocional” que señala Romer para el caso de los hijos de indígenas en la ciudad es algo que existió desde estas primeras generaciones, las cuales motivadas por sus padres para profesionalizarse salieron de su comunidad y prefiguraron un futuro laboral diferente, fuera del contexto comunitario y del trabajo agrícola.

En cuarto año de primaria su maestro le recomendó que continuara escolarizándose, lo cual implicaba irse a vivir a otro lugar.

[...] Un día el maestro Francisco me llamó y me dijo que ya no iba a estudiar ahí, que me fuera a Tamán o a Tamazunchale, que hablara con mi papá para decirle. Ambos

lugares estaban al bordo de la carretera. No sé porqué me dijo eso, si porque era alumno adelantado o porque ya no quería verme en la escuela. Ahora yo me pregunto si el maestro hizo bien o mal, no sé [...] Lo cierto es que esto fue clave para el abandono de mi comunidad. Podía seguir dos caminos: o me quedaba y ya no estudiaba, o me seguía pero fuera de Tetitla [...]

Cuando León se fue de su comunidad para seguir estudiando su rendimiento escolar disminuyó considerablemente por varias razones. Una de ellas se debía al cansancio físico que le provocaba levantarse a las cuatro de la mañana y caminar diez kilómetros en dos horas para llegar a la escuela, a veces sin comer en todo el día. Muchas ocasiones pensó en abandonar la escuela, pero la insistencia de su padre se lo impidió. Él absorbió los gastos de traslado, manutención y de útiles escolares en esta nueva etapa de León. Un soporte importante fue llegar a vivir con unos tíos por parte de su mamá, por lo que en lugar de dinero para pagar una renta lo mandaba con maíz, piloncillo, sal, chile, jabón y a veces frijoles. Sin la insistencia paterna es probable que León hubiera abandonado su proyecto escolar. Un día después de la fiesta del maíz, León tenía que irse a Tamazunchale para asistir a la escuela y para él fue sumamente difícil y doloroso salirse de su comunidad, sin embargo su padre lo motivó a seguir:

Había amanecido después de la fiesta y yo veía mucha gente, mucha comida, mucha fiesta y yo pensaba “¿qué voy a hacer en la ciudad? Si aquí el ambiente está muy bonito”. Pero llegó el momento en que mi papá le dijo a mi madrastra “arrégla el morral con maíz, encima (ponle) piloncillo y encima una tabla [...] Ya entendí que yo iba a salir pero estaba la música tocando el canario, había mucha comida allá adentro, las mujeres ya estaban desojando la mazorca y los hombres también, y luego el olor a mole. Yo me aparté y me dijo la madrastra que me preparara porque me iba a Tamazunchale pero yo no quería, me dijo “ya vete porque tienes que caminar”, pero yo no quería hacer ese rompimiento, yo no quería, yo lloré no por otra cosa sino por dejar el ambiente agradable, me tenía que ir a otro lado, en el momento en que empecé a llorar se acercó mi papá y me dijo “no hagas eso, no quiero que ahuyentes el maíz [...]no pienses nada, tu vete a estudiar, déjanos con nuestra forma de hacer las cosas pero tu vete para adelante”. Eso fue muy significativo para mí, significaba la ruptura del vínculo con la comunidad, con mi familia, mi padre, con el maíz, con toda la fiesta. Yo me fui lógicamente pero iba muy triste en todo el camino [...]

En el último año de secundaria, León participó en la escolta de su escuela por obtener el primer lugar en aprovechamiento. En esa ocasión tenía que vestir camisa blanca, pantalón y zapatos cafés. Su papá lo apoyó vendiendo más café y comprándole la ropa; sin embargo, sólo le alcanzó para unos zapatos de plástico y sin calcetas. León recuerda cómo era objeto de burlas entre sus compañeros por desfilarse públicamente sin calcetas. También recuerda con mucho sentimiento cuando para asistir a la clausura de la secundaria les solicitaron usar traje y corbata. El presidente de la asociación de padres de familia les ofreció apoyo para comprarlo

pero su padre se negó porque quería pagarlo por él mismo. Para eso vendió a un precio muy económico y a plazos uno de sus toros lo que sirvió para pagar una parte del traje de clausura. Cuando León compartió conmigo este episodio de su vida, tuvimos que hacer una pausa prolongada ya que fue la única vez que el llanto invadió su narración y le impidió continuar.

Después de observar su reacción al recordar este episodio de su vida, entendí que para estos indígenas la escolarización realmente representa un alto costo en términos económicos y por supuesto culturales y emocionales. Su padre, quien desde joven tenía la intención de crear una familia mestiza, apoyó incondicionalmente a su hijo mayor para que saliera de su comunidad y siguiera estudiando. No sólo había que hacer aportaciones económicas fuertes mientras se estudiaba, sino que los hijos recibían menos socialización para el trabajo comunitario por lo que las probabilidades de que terminaran saliéndose sin retorno eran muy altas. Si bien en su comunidad su padre tenía tierras y ganado para mantener a la familia, esto no era suficiente, ya que tenía que comercializar con sus productos (leche o carne) para pagar los gastos de la escolarización de su primogénito. Para vivir fuera de Tetitla, su padre lo mandaba con maíz, piloncillo, sal, chile, jabón, o frijoles a casa de sus parientes, pero cuando se trataba de hacer un gasto escolar fuerte, su padre no titubeaba en vender productos indispensables para la subsistencia en un sistema agrícola y ganadero como en la Huasteca.

En el caso de Teresa, este esfuerzo económico también fue importante. Al igual que León ingresó a una escuela secundaria particular ya que era la única opción en Unión Hidalgo. La secundaria era atendida por los mismos maestros de la primaria en un horario vespertino dentro de la misma comunidad por lo que los padres no cubrían gastos extras de manutención. Teresa fue la única de sus hermanos en ingresar a este nivel y recuerda las dificultades que pasó por tener que pagar mensualmente la cuota de \$35. Recurría a la venta de leña o ajonjolí o al apoyo de sus tíos con recursos económicos.

[...] Yo recuerdo que pasamos momentos difíciles, porque a veces debía dos meses y nos sacaban (de la secundaria). Nos decía el maestro “vayan por su mensualidad”, llegaba yo a la casa porque mi mamá era ama de casa y me preguntaba si salía temprano [...]. Me sacaban como a las seis de la tarde, yo salía a las diez de la noche. Pues entonces me decía mi mamá “ve a ofrecer si alguien quiere comprar una carreta de leña”, porque era lo que mi padre tenía [...] Cuando no sacaba iba con mi tío Elpidio, ya sus hijas estaban en la ciudad de México estudiando. Me veía y me decía “¿qué estás haciendo?”, le decía que me habían sacado de la escuela porque debía dos meses, me decía “agarra esa libreta” y me dictaba unas cuentas. Si las sacaba bien me daba una mensualidad, lo que querían los maestros era que lleváramos algo. Ya llegaba yo muy contenta, así tenía derecho a los exámenes [...] De esa manera hice la secundaria, a jalones y estirones [...]

Para entonces, sus hermanos que trabajaban en Coatzacoalcos enviaban dinero a sus padres, lo cual también fue un apoyo para que Teresa continuara estudiando. Finalmente terminó la secundaria en 1968 con la idea de seguir estudiando y con el consentimiento de toda su familia.

Las escuelas de ambos eran primarias federales, con un enfoque totalmente monolingüe. Sus primeros maestros fueron mestizos con poca preparación pedagógica. Sin duda, el espacio escolar fue donde entablaron relaciones multiculturales con mayor intensidad dentro de sus regiones. Especialmente para el caso de León, quien tuvo que salir de Tetitla hacia la cabecera municipal para estudiar en escuelas con población mayoritariamente mestiza. En estas escuelas multiculturales, donde la diferencia opera desigualmente, uno de los principales conflictos culturales descansa en el uso de la lengua. El bilingüismo asimétrico (disglosia) genera un detrimento valorativo de la cultura nativa lo que conlleva muchas veces hacia una negación y desplazamiento de la lengua materna (Martínez, Flores, et.al, 2004).

Cuando León ingresó al sistema escolar conoció el valor dominante que tenía el manejo del español y de las operaciones básicas como la lectura y las matemáticas en esta lengua para comunicarse más allá de su comunidad. Los castigos físicos que él recuerda (coscorrones, reglazos o cargada de cubetas bajo el sol) fueron parte de estos aprendizajes simbólicos que le transmitió la escuela. Aunque él tenía una ventaja con respecto a sus demás compañeros: cuando ingresó a la escuela ya era bilingüe, lo que le permitió vivir menos regaños y tener mejor rendimiento académico. Aún así, muchas veces no entendía todas las lecciones de sus maestros. Por ejemplo, cuando una maestra les hablaba de las “fracciones comunes” León relacionaba esta palabra con la acción de trasladarse al baño ya que su madrastra cada vez que lo hacía decía en español “voy común”. Ahí se percató de sus desventajas lingüísticas debido a que su pronunciación era diferente con respecto a sus compañeros, por ejemplo la letra “u” la pronunciaba como “o”, por eso recibía burlas cada vez que decía “lona” en lugar de “luna”.

En la escuela de Tamazunchale fue donde León percibió su “forma de ser diferente” con respecto a la mayoría de sus compañeros. Su vestimenta con huaraches y morral lo hacían sentirse apenado para acercarse a las muchachas “blancas, muy bonitas e hijas de ganaderos”. Por un lado, las diferencias culturales, pero también de clase y de fenotipo fueron las que poco a poco marcaron una visión negativa de su adscripción étnica. En Tamazunchale se reencontró con la familia mestiza de su madre los cuales le enseñaron una “forma de vida diferente”, ya que mientras vivió en su casa le lavaban y planchaban la ropa además de que no sólo le daban de comer frijoles y tortillas. Durante los primeros meses, iba caminando cada fin de semana a

Tetitla para ver a su padre, visitas que fueron cada vez más esporádicas debido a que “había asimilado algunas ideas de la ciudad” las cuales le hicieron revalorar su anterior vida en la comunidad:

[...] Llegaba a mi casa pero había una cosa importante: que ya había asimilado algunas ideas de la ciudad. Como el hecho de que mi ropa estuviera bien planchadita, eso lo tomé porque llegaba a mi tierra y mi madrastra no hacía lo mismo, no sabía planchar, ese fue uno de los valores. La comida era un poco diferente [...] de tal manera que eso a mí me llamó la atención. Llegaba a mi casa y era tortilla dura, algunos frijolitos y la preparación del quelite era diferente. Alimentación, la ropa y el haber visto la ciudad fue importante [...]

Para Teresa, la escuela también significó un espacio de conflicto lingüístico, pero con la diferencia de que fue ahí donde desplazó el español por el zapoteco. Al igual que en su casa, en la escuela primaria estaba prohibido hablar el zapoteco, sin embargo, ella le solicitó a su abuela que le enseñara a hablarlo ya que en los descansos todas las niñas se comunicaban en esta lengua y ella se sentía excluida de su círculo de amistades. Fuera del salón de clases, tanto maestros como alumnos usaban el zapoteco, de ahí que surgiera su interés personal en hablarlo. Su experiencia de socialización escolar revalorizó el uso de la lengua zapoteca. Para Teresa el ser zapoteca es algo que ya se porta en la sangre, por eso su aprendizaje de la lengua fue mucho más sencillo.

[...] Yo ya sabía el español desde que nací, mi abuelita hablaba el español, era bilingüe, desde que tengo conocimiento mi mamá siempre nos prohibió hablar en zapoteco. Yo les digo a mis hijos que aprendí el zapoteco por parte de las tías abuelas de mi papá, porque en la escuela habíamos monolingües y bilingües y yo no hablaba el zapoteco pero sí lo entendía, pero mis amigas hablaban en zapoteco y había discriminación, decían “con ella no nos juntamos porque no habla el zapoteco” y a mí eso me molestaba, no me gustaba, así que yo hablaba en zapoteco pero en la casa estaba prohibido, que no me escuchara mi mamá porque me iba como en feria. Entonces yo me iba con mi tía que vivía a pocos metros y me decía cómo se decían las palabras, la numeración y rápido aprendí [...] yo analizo que los que ya traemos la sangre en las venas en cualquier momento lo aprende (sic), sobre todo cuando a uno le gusta, a mí me encanta mi zapoteco [...] en la escuela había modo de hablar y lo hacíamos, sólo en el salón de clase era por el maestro, pero ya afuera que íbamos a jugar puro zapoteco, era feliz con el zapoteco, me encanta. Ahora hasta la fecha cuando le hablo a mi mamá lo hago en zapoteco y ahora no me dice nada [...]

Para subsanar sus “desventajas” culturales, León buscó destacar académicamente y obtener así la aprobación de sus compañeros y maestros, “me respetaban, yo me sentía muy querido, a gusto”. Una muestra de su éxito fueron los concursos de aprovechamiento que ganó en varios grados de la primaria y secundaria y su participación como abanderado en la escolta escolar.

En su paso por las escuelas para León fue fundamental la figura del maestro, de todas sus escuelas recuerda el nombre completo de cada uno de ellos, sus consejos y el tipo de trato que recibió. Fue el maestro Francisco el que lo impulsó a salir por primera vez de Tetitla para seguir estudiando; fue la maestra Carmela la que lo sometió a castigos físicos por sus desventajas lingüísticas, fue Ángel el que le dio confianza para hablar español en público, fue Pedro el que le exigía demasiado y lo ayudó a ingresar al nivel secundaria. Esta misma situación la registraron Durin y García (en prensa) para el caso de los profesionistas en la capital regia, para quienes los consejos de sus maestros fueron cruciales en la toma de decisiones escolares. Autoras como María Eugenia Vargas (1994) han señalado el papel que los maestros juegan al interior de las comunidades indígenas. En algunos casos llegan a despertar conflictos por la distancia que existe entre las formas sociales y culturales entre ellos y el resto de la comunidad, más aún cuando los primeros son mestizos; sin embargo, en otros casos, la capacidad intermediadora del maestro y la movilidad social que representa contribuyen a colocarlo en un estatus de reconocimiento moral dentro de la comunidad. En la historia de León es claro cómo sus maestros jugaron un papel importante en sus decisiones y experiencias escolares.

7.3. ¿Seré campesino o profesionista? Tensiones y conflictos identitarios en la elección de una ocupación laboral

A través del relato sobre la profesionalización de León nos podemos acercar a las tensiones y conflictos en términos culturales y por supuesto identitarios presentes en la elección de una carrera profesional.

Al terminar la secundaria, León se enfrentó al dilema de regresar a su comunidad o continuar escolarizándose y obtener un trabajo asalariado fuera de Tetitla. Su estancia fuera la comunidad mientras estudiaba la secundaria había provocado cambios culturales en él que transformaron sus expectativas de vida. En un principio buscó articular ambos contextos, por ello regresó a su comunidad para aprovechar los recursos naturales y obtener mayores beneficios económicos. Convenció a su padre para introducir en sus tierras un tipo de cultivo que los grandes propietarios mestizos estaban introduciendo en la Huasteca. A pesar de que llegó a sembrar más de 50 árboles de naranja su proyecto no prosperó “por falta de tiempo”.

Después de esta experiencia, León siguió con la idea salirse de su comunidad para tener un trabajo remunerado. Su futuro escolar ya no fue tan claro debido a que las condiciones para

que la población indígena o rural accediera al nivel medio superior en la educación eran casi inexistentes. Por otro lado, las posibilidades reales para que se insertara laboralmente en un mundo mestizo eran muy escasas. La opción más viable era participar dentro de las políticas asistencialistas del Estado Mexicano. A finales de los sesentas, el Estado creó empleos con medianos requisitos para la población originaria de las comunidades indígenas con la intención de que aplicaran los programas de salud y educación entre esta misma población. Los indígenas con mínimos niveles de escolarización operaron como intermediarios entre las comunidades y las políticas públicas. En esos momentos, a León se le presentó la oportunidad de ingresar a la Comisión Nacional para la Erradicación del Paludismo, cuya sede regional se encontraba en Ciudad Valles, el municipio más grande de la Huasteca potosina. Las condiciones laborales que se topó muestran el grado de subvaluación del trabajo asalariado para los indígenas, ya que recibían capacitaciones de hasta tres meses sin goce de sueldo, realizaban actividades que implicaban un gran esfuerzo físico dentro del ámbito rural y recibían “compensaciones” económicas que tardaban hasta seis meses en llegar.

Tenía que ver a los rancheros (para tomarles muestra de sangre) y caminábamos mucho. Estive 15 días, bien cansado, tenía que cargar ropa, mochilas y las botas. Era bonito el trabajo y pagaban muy bien pero veía que había que caminar mucho, yo me cansaba [...]

Aún en estas condiciones, León se sintió afortunado cuando recibió su primer salario. Sin embargo, en este mismo año (1965) su padre murió y de nueva cuenta el dilema de su retorno a la comunidad se hizo presente en su vida y con ello tuvo un replanteamiento de su futuro laboral. Entonces el arraigo hacia su tierra basado en las relaciones filiales con su familia provocaron su regreso de nueva cuenta a Tetitla. Por ser el hijo mayor de la familia León sintió la presión de regresar para hacerse cargo de la milpa, el cafetal, las vacas, los becerros y para apoyar a su madrastra y sus medios hermanos, por lo que renunció a su trabajo:

[...] El fallecimiento de mi padre me cuestionaba porque no había quien velara por la familia [...] andaba yo con ese pensamiento, yo quisiera (sic) regresar a mi tierra y seguir trabajando [...] Pero aquí es importante considerar de que uno no tiene todavía la capacidad de poder discernir entre lo que te conviene y no te conviene porque a mí me convenía dejarme acá (en su trabajo sobre la erradicación del paludismo), pero mi arraigo que es importante para una cuestión de vida comunitaria, el arraigo que yo tenía me ataba para que yo regresara con mi comunidad, con mi gente, con mi familia, yo quería regresar, yo sentía mayor responsabilidad por la ausencia de mi padre. Renuncié y dejé todo mi uniforme. Con ese dinero me fui a mi tierra natal, cuando llegué todo era una desolación. Me metí al trabajo, iba por la pastura, acompañaba a las personas pero a esas alturas yo ya no sabía trabajar bien porque ya había roto y no sabía escarbar bien. Si iba sólo (a la milpa) ya no quería trabajar porque se me venía a la mente que yo

quería seguir estudiando, seguir preparándome. Era una contradicción conmigo mismo [...]

En este corto periodo que pasó dentro de Tetitla después de la muerte de su padre, ocupó el cargo de Delegado del Secretario debido a su conocimiento en la lectura y escritura del español, un puesto que su padre ocupó en varias ocasiones. En este ámbito de la política, para arreglar cualquier conflicto dentro de la comunidad era la “costumbre” tomar aguardiente en exceso, lo cual empezaba a no ser del agrado de León. Mientras estuvo en la comunidad experimentó constantemente momentos de tensión consigo mismo ya que recuerda que mientras trabajaba la tierra se preguntaba para qué había estudiado tanto si iba a terminar sembrando, cortando leña y tomando excesivamente como todos los hombres de su pueblo. Entre sus paisanos hubieron muchas voces que le despertaban este conflicto identitario. Unas lo alentaban a seguir estudiando afuera mientras que otros le reclamaban su obligación por trabajar la herencia de su padre y hacerse cargo de su familia, “pero yo ni a uno ni otro le hacía caso”.

En una ocasión un paisano de Tetitla le comentó que al igual que él, podía continuar estudiando en Tenango de las Flores, Puebla, donde había un internado de la Dirección General de Asuntos indígenas que preparaba a promotores culturales para la castellanización de la población indígena. Los requisitos era que hablaran náhuatl y hubieran terminado la primaria, aspectos que León cumplía. Para su traslado vendió, con el consentimiento de su madrastra, un rifle de su padre en \$90. Con la fuerte sensación de que estaba abandonando su comunidad y que seguramente perdería el tiempo al seguir estudiando, León decidió ingresar a los cursos de capacitación a finales de la década de los sesenta.

[...] Cuando llegó el día fue tan difícil para mí, fue todo una ruptura, pensaba voy o no voy, ese dinero lo voy a perder, pero si no me voy, qué va a ser de mí. Fue una contradicción muy fuerte, dejar la casa, el lugar, mis hermanos, tuve que cortar el cordón umbilical y fue demasiado doloroso [...] Metí mi ropita en una caja, me llevé una chamarra viejita. Era una tarde del día domingo, esa tarde me arranque, cuando salí no quería, como que si y como que no, dejaba mi casa, dejaba todo, pero también pensaba que viviría mejor, tendría ropa, tendría calzado, sobre todo qué comer, porque ahí era difícil, pero por otra parte también yo quería ayudar a mi madrastra porque mis hermanos estaban pequeños, si trabajaba podría enviar dinero [...] Pero ya cuando llegó la hora no quería, venía caminando, pensando, muchas cosas corrieron por mi mente, mi trabajo, mis plantas, mis animalitos, mi maíz, mis parientes, amigos, yo venía a aislarme, caminé, caminé [...] por donde yo venía era puro cerro y se veía donde yo vivía, caminaba diez minutos y me paraba, otros diez minutos y me paraba, así hasta llegar a la punta del cerro, me quedé viendo, como captando toda la imagen y haciendo un recorrido de toda mi infancia, de toda mi vida, pero yo ya estaba en camino, después

vi donde estaba mi milpa, veía a mis animalitos y pensaba ¿qué voy a hacer si acá lo tengo todo?, pero mejor seguí caminando hasta llegar a Tamazunchale [...]

Esta ruptura con el trabajo agrícola y la forma de vida comunitaria que el mismo León señala fue determinante para que decidiera por última vez salirse de Tetitla. Su llegada a Tenango de las Flores marcó su ingreso al magisterio bilingüe. En 1963 se había creado el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües en la SEP como parte de una política integracionista del Estado mexicano. En ella se reconocía el valor de las lenguas maternas como un instrumento necesario para la castellanización de la población indígena. Entonces era necesario reclutar a hablantes de las lenguas indígenas para que ellos mismos iniciaran la transformación no sólo lingüística sino cultural hacia los referentes dominantes mestizos. Si bien se iniciaba con el uso de las lenguas nativas en las aulas, la intención era lograr una efectiva enseñanza del español, donde además no era reconocido como valioso ningún tipo de conocimiento indígena (Bertely, 1997). En Tenango, estos maestros eran reclutados para capacitarse por unos meses en la castellanización de los pueblos indígenas.

7.4. El magisterio como nicho profesional de los indígenas: diferencias étnicas y de género.

Tanto en la historias de León como de Teresa se puede apreciar cómo el afán de seguir estudiando se convirtió en un detonante para salir de sus comunidades. En ambos casos, el apoyo de la familia fue fundamental para lograrlo en condiciones no tan adversas como las que experimentó Jesús, el padre de la familia Sánchez (véase capítulo 6). La escolarización se convirtió en un proyecto promocional a partir de estas primeras generaciones de profesionistas indígenas. Tanto León como Teresa fueron los primeros en profesionalizarse en sus respectivas familias, después de ellos, algunos hermanos menores siguieron sus pasos en la docencia. Este proyecto familiar intentaba ante todo modificar las oportunidades de ascenso económico y social de ambos negociando los rasgos culturales que dan sentido a la pertenencia étnica.

Para ambos, su condición de género así como su pertenencia a cierto grupo étnico fueron determinantes para orientar sus experiencias de escolarización a nivel superior. El hecho de que León fuera nahua le permitió ingresar al recién creado programa para la Capacitación de Promotores Culturales, mientras que Teresa, por pertenecer a otro grupo étnico no tuvo esta posibilidad. Estar cobijado dentro de este sistema indigenista le permitió un

ascenso laboral más inmediato, en la práctica él paso muy pocos años frente a grupo y más bien se destacó en la planeación y capacitación educativa. Su paso por las instituciones estatales con ideología indigenista también influyó en su revalorización étnica a nivel laboral. Conoció y se apropió de las representaciones negativas sobre el ser indígena pero también fue creando una imagen del maestro indígena como el promotor del cambio cultural, distinto del resto de los trabajadores agrícolas del entorno rural. Al participar tanto en el programa de castellanización de los pueblos indígenas como en los de la enseñanza del náhuatl, León fue construyendo un discurso étnico centrado básicamente en una reafirmación lingüística. El uso de la lengua náhuatl, que fue uno de los principales obstáculos para su escolarización exitosa ahora se ha convertido en un emblema de su identidad como maestro bilingüe.

Cuando León iba rumbo a Tenango de las Flores en 1969 para capacitarse como Promotor Cultural Bilingüe recordaba las palabras de su paisano que lo había empujado hacia esta profesión: “no hombre, yo estoy seguro de que la vas a hacer porque tienes secundaria, y además sabes hablar muy bien el náhuatl y el español”. Una vez que ingresó al internado León mantuvo una disciplina casi militar y pasó por frecuentes filtros de selección. El “doble esfuerzo” que León realizaba representa todas las estrategias cotidianas que empleó para continuar estudiando. En las anteriores escuelas con población multicultural la principal barrera fue el idioma, pero ahora, cuando la población era compuesta en su mayoría por indígenas nahuas, recurrió a una mayor laboriosidad y al manejo de conocimientos escolares para sobresalir entre sus pares.

[...] Yo tenía que trabajar mucho, si decían que había que limpiar yo era el primero, nosotros construimos la cocina y el baño; yo era el que iba por delante porque en mis adentros quería enseñar que sí podía, quería que me identificaran así que trabajé muy duro [...] me empecé a identificar con los maestros porque quería ganarme un lugar. Yo hacía todo lo que me decían. Cada lunes que hacíamos homenaje (a la bandera) la maestra sacaba a muchos, unos porque se orinaban, otros porque no aguantaban. Nos formaban en pelotones para hacer la limpieza, para ir a almorzar y había un capitán que nos checaba, cualquier persona que no obedeciera le daban reporte y vámonos [...] parecía que estábamos en concentración militar, teníamos que trabajar muy duro. A mí me conocieron los maestros, yo siempre participaba, sacaba buenas calificaciones, tres meses estuvimos con una fuerte presión [...]

Para egresar del internado realizó una clase pública de castellanización en la que por primera vez empleó el náhuatl y en español al mismo tiempo. En este internado lo clasificaron primera vez como “indígena” y conoció la carga estigmatizada de esta identidad atribuida. En las revisiones semanales del internado, la directora reunía a los alumnos y realizaba una selección de los futuros promotores según una imagen del indio mexicano como pobre, moreno y

viviendo en comunidades lejanas. Decenas de jóvenes eran expulsados por ser güeros, tener dientes de oro, vestir buena ropa, andar peinados y tener relojes, o por estar muy jóvenes y delgados para resistir las caminatas hacia las poblaciones indígenas.

[...] En ese entonces yo no sabía que era indígena, yo vivía feliz. Al carajo con el concepto de indígena, yo soy hablante de náhuatl, pero no indígena. Hasta la fecha es peyorativo el uso de esta palabra [...] En mi infancia yo no sabía si era indígena, yo sólo sabía que hablaba el náhuatl y ya, si así me hubieran dejado sería mucho mejor, sin tener el estigma. Hasta que fui a Tenango fue la primera vez que oí el concepto de educación indígena y yo decía “explíqueme por favor qué es ser indígena” entonces empecé a establecer que para todos los hablantes de náhuatl no había nombres, sino que a todas las mujeres se les llamaban Marías o comadritas y a todos los hombres, compadritos. Y yo digo “¿porqué hay esa diferencia?”. A mí me empezaba a caer como purga todo eso. Hasta la fecha me sigo interrogando y eso seguirá hasta que me muera [...]

Sus primeras experiencias como promotor cultural fueron en localidades indígenas y mestizas de Veracruz (Tonalisco, Cumbre del Español y Zocolco). En estos lugares conoció a otros promotores culturales que le ayudaron a construir una imagen del maestro indígena como aquel que se distinguía por su aspecto físico bien presentable (limpio, peinado, con buena ropa y zapatos) y que percibe ingresos monetarios que le permiten comprar más cosas que el común de los habitantes de las zonas rurales. Hasta la fecha este maestro cuida esmeradamente su aspecto físico, usa un lenguaje muy formal y procura cuidar sus relaciones con los que le rodean. Tanto en el Departamento de Educación Bilingüe donde actualmente trabaja o en sus recorridos por la Huasteca, León sobresale por su comportamiento y aspecto impecable. En el evento de conmemoración de la educación indígena en el Estado observé al maestro en Aquismón y aún cuando muchos maestros vestían ropa más ligera por el calor, León vestía con traje. En su casa, en la que pocas veces lo observé, su aspecto también era muy cuidado.

[...] Yo ya tenía trabajo, yo estaba feliz, que no me iban a pagar pero sabía que en algún momento lo iban a hacer. Porque cuando estaba en mi tierra aparentemente tenía pero la verdad no tenía nada, entonces allá en algún momento me iban a pagar aunque no fuera un sueldo sino compensación pero iba a aspirar a eso porque ya tenía posibilidades y si en un futuro lejano yo trabajaba bien hasta plaza me daban [...]

Ya siendo promotor fue que empezó a profesionalizarse en la docencia. Asistió a la Escuela Normal Enrique B. Rébsamen de Jalapa junto con otros maestros del sistema federal. Fue en estos cursos que recibió sus conocimientos pedagógicos y donde aprendió a ser autodidacta. Además de la posibilidad de ascender laboralmente, una de las motivaciones de León para seguir estudiando fue eliminar las diferencias lingüísticas para comunicarse totalmente en español. Esta barrera cultural le había ocasionado algunos conflictos identitarios durante su

paso por las escuelas por lo que decidió perfeccionar su español a través de la lectura y el estudio.

[...] Yo tengo que superar este problema y esto lo lograré leyendo mucho, para aprender y hablar muy bien el español y entrar a una sociedad hispanoparlante sino me quedo afuera, por eso entré a la Normal Superior, porque quería aprender muchas cosas más y perfeccionar mi español. Y ahora sé que puedo conversar con cualquier hispanoparlante [...]

León obtuvo su plaza como maestro bilingüe 1971, después de haber realizado un curso como promotor cultural (tres meses en el verano de 1969) y justo cuando se encontraba cursando sus estudios en la Normal de Jalapa, lo cual fue suficiente para incorporarse a la Dirección General de Educación Bilingüe de la SEP. Sin duda, ingresar al campo de la burocracia educativa fue una plataforma institucional importante para obtener un trabajo seguro, ascensos laborales, prestaciones sociales, y capacitaciones constantes. Esta situación no es la misma que enfrentan la mayoría de las profesionistas indígenas desvinculados a la burocracia magisterial, ya que ellos deben de cubrir sus gastos de capacitación por su cuenta y la consecuente movilidad laboral no es tan inmediata.

En 1972 fue enviado a México para capacitarse en la Reforma Educativa durante el sexenio de Luis Echeverría, tomando un Curso Técnico para la Alfabetización de Lenguas Indígenas. Los cambios de las políticas educativas, específicamente el tránsito de la tendencia asimilacionista a una integracionista está presente en la trayectoria profesional de León. Al principio ingresó al sistema de internados que preparaban a hablantes de lengua náhuatl como promotores culturales encargados de iniciar la castellanización de la población indígena a finales de los sesenta. Tiempo después formó parte del proyecto encargado de enseñar a leer y a escribir en náhuatl, entonces participó la alfabetización en lengua indígena que se inició en los setenta. León fue iniciador de este proceso, fue encargado de fundar escuelas pilotos en otras regiones nahuas como Soledad Atzompa y en otras dos localidades del municipio de Córdoba, Veracruz.

En 1976 participó dentro del Primer Encuentro Nacional de Maestros Bilingües celebrado en Vicam, Sonora, donde se reunieron más de 400 indígenas de todo el país – principalmente nahuas y mayas- para elaborar proyectos de difusión de sus lenguas. León se conectó con otros maestros, entre ellos, el etnólogo nahua Luis Reyes García, quien más adelante lo invitaría a formar parte del proyecto de Formación de Etnolingüísticas que echó a andar la SEP y el Ciesas.

En estos momentos, León dio el salto hacia la planeación y capacitación educativa, labor que sigue desempeñando hasta la fecha. Esto se tradujo en un cambio de plaza dentro del sistema bilingüe y un incremento salarial. Dentro del ámbito de la educación indígena, ha participado en diversas comisiones durante casi treinta años de servicio: ha fundado escuelas bilingües, ha sido capacitador en la alfabetización del náhuatl, asesor en los proyectos de lectoescritura de esta lengua, coordinador regional para la elaboración de libros de textos indígenas, coordinador del Departamento de Educación Indígena en San Luis Potosí, organizador del Aniversario de la Educación Indígena que desde hace cuatro años viene festejando este Departamento; coordinador de concursos sobre oratoria en nahua, tenek y pame. Además de sus actividades como traductor en investigaciones sociales, maestro de náhuatl y asesor de tesis en esta lengua, director de la Escuela Normal de la Huasteca Potosina, entre otras. Toda esta experiencia laboral lo ha llevado a considerar el uso de la lengua como su principal reivindicación étnica aunque esto no lo proyecte en el ámbito familiar ya que nunca enseñó su lengua a sus hijos.

[...] Hay que despertar en la conciencia de las personas que su lengua se puede leer y escribir y que ellos mismos pueden hacerlo, que además pueden hacer libros que se pueden difundir, que todo el mundo los puede leer. El chiste es decirle que su lengua vale, que no es ningún dialecto y que con ellas se puede comunicar [...]

Durante la celebración del IV Aniversario de la Educación Indígena en San Luis Potosí que se realizó a finales de febrero del 2008 en Aquismón -un municipio mayoritariamente tenek de la Huasteca Potosina- pude observar el papel que el maestro León tiene en la promoción de las lenguas indígenas. A este evento, acudieron miles de maestros bilingües de los tres grupos indígenas del Estado -nahua, tenek y pame- para presenciar los discursos, conferencias y eventos artísticos enfocados a este tema. León, como funcionario de la Departamento de Educación Indígena se mantuvo la mayor parte del tiempo en el estrado. Después del concurso de oratoria en la que participaron muchos estudiantes con poesías en español y en lengua indígena, León tomó el micrófono para comentar que los estudiantes debieron recitar sus poemas primero en su lengua y luego en español, “recuerden que nuestra lengua indígena es primero”, les dijo.

Por su parte, Teresa, la esposa de León, vivió una realidad diferente como maestra y zapoteca. En su época de profesionalización los programas de castellanización en lengua indígena todavía no abarcaban a todos los grupos étnicos del país, por lo que Teresa no se involucró con este enfoque e ingresó al sistema de educación federal. Al contrario que su

esposo, ella batalló más para conseguir una plaza dentro del sistema regular, al principio la mandaron a cubrir muchos interinatos a lugares muy alejados y le ofrecieron las peores plazas. Por otra parte, su carrera profesional se flexibilizó en cuanto se casó y empezaron a nacer sus hijos. Una vez casada con León promovió su cambio hacia el lugar de trabajo de su esposo: primero de Oaxaca a la Huasteca potosina y luego de la Huasteca a la capital del Estado de San Luis.

Cuando terminó la secundaria Teresa soñaba con ser química farmacobióloga, aunque no tenía bien claro de qué se trataba lo relacionaba con su gusto por hacer experimentos y mezclas de plantas con agua mientras jugaba. Sin embargo, a la hora de iniciar su vida profesional, también fue el magisterio la opción más viable ya que había internados para mujeres cercanos en los que podían estudiar esta carrera a bajos costos. Después de dos intentos, Teresa no logró ingresar a los internados por la fuerte demanda que tenían por lo que se inscribió a la Normal de San Cristóbal de las Casas Chiapas a principios de 1970. Ahí se mudó a la casa de una señora que le cobró una mensualidad baja para hospedarla. Ella no fue la única de sus compañeras de secundaria en salir a estudiar, la mayoría se acomodó en diferentes Escuelas Normales del país.

[...] Entre todas, las que no tenían preparación éramos nada más una maestra que se llamaba Piedad y yo, las dos éramos de padres analfabetas. Las demás eran hijas de maestros, otro papá era sastre, otro se dedicaba a la matanza de ganado. Económicamente también estaban bien [...] yo era la única amolada que comía puros frijolitos pero yo tenía muchos deseos de estudiar [...]

Un factor determinante para que Teresa decidiera ingresar finalmente a la Escuela Normal fue la cantidad de prestaciones sociales que lograría obtener dentro de este gremio aún cuando sabía que el sueldo no era muy bueno. Hasta ese momento, ella nunca había oído hablar de la educación indígena, así que ingresó como maestra de primaria del sistema federal de la SEP una vez que terminó la Normal. Sin embargo, su ingreso no fue tan inmediato. En sus últimos años como estudiante de la Normal empezó a trabajar en interinatos gracias a la recomendación de sus maestros. Una vez que terminó pasaron más de cinco años antes de que obtuviera una plaza. Todo este tiempo estuvo cubriendo interinatos en una localidad del Estado de México y luego duró cuatro años más en otra zona rural de Durango, donde obtuvo finalmente su base como docente. “Me pintaban fea la plaza para que me fuera” pero aún así Teresa decidió tomarla aunque fuera una de las mayormente rechazadas en el magisterio por las condiciones del lugar.

En cuanto pudo tramitó una permuta laboral para Oaxaca, y aunque no fue en el Istmo sino en la región mazateca de la sierra de Oaxaca (Huahutla de Jiménez), donde las condiciones de vida eran más adversas que en Durango, para ella significaba estar más cerca de su lugar de origen y de su entorno familiar. Teresa estaba soltera y cada periodo vacacional podía visitar a su familia en Unión Hidalgo.

Una estrategia para ascender laboralmente y en este caso conseguir una plaza definitiva fue ingresar a la Normal Superior de Oaxaca, donde conoció a su esposo León, con quien finalmente se casó en 1978. Después de contraer matrimonio su situación laboral sufrió otro cambio, decidió alejarse de Oaxaca para irse a vivir a Tamazunchale, la cabecera municipal a la que pertenece Tetitla y que es una de las más importantes de la Huasteca potosina. En este lugar nació su primer hijo, César. Entonces las dificultades para compaginar su maternidad con su trabajo docente y su preparación en la Normal Superior se hicieron presentes. Teresa decidió dejar a su hijo al cuidado de sus padres en Unión Hidalgo, Oaxaca, mientras estudiaban la Normal en el mismo estado durante el periodo vacacional. Sin embargo, cuando tuvieron que regresar a Tamazunchale, dejaron al niño otros meses más. Las decisiones en cuanto a la crianza y cuidado de los hijos recaían sobre ella, por lo que eligió recorrer más de 20 horas de carretera para dejarlo con su familia. Por otro lado, en Tetitla, los dos padres de León habían ya fallecido junto con su única hermana; sólo vivía su madrastra y cinco medios hermanos con quienes tenía una relación no muy cercana.

Cuando Teresa regresó a su comunidad para visitar a su hijo, la idea de perderlo fue tal que decidió llevárselo con ella a Tamazunchale a pesar de las dificultades para cuidarlo y seguir trabajando sin el apoyo de parientes cercanos ni la de su esposo.

[...] Ese año (1979) terminé la normal superior, me lo llevé (a su hijo) pero era difícil tenerlo así que no hubo de otra que dejarlo con mi mamá al Istmo en lo que terminaba las clases, iban a ser dos meses pero siempre se prolongó [...] ahí lo tuvieron varios meses y mi esposo y yo íbamos cada fin de semana a verlo mientras estábamos en la Normal (dentro del mismo estado de Oaxaca). Ya cuando terminamos regresé por mi niño [...] cuando llegué ya estaba grandote, ya no me reconocía, qué feo, no me reconocía, yo lloraba porque no se quería venir conmigo, él se iba con mi mamá, con mi hermana [...]

Al poco tiempo que la familia recién conformada se reunió en Tamazunchale, León obtuvo varias ofertas de trabajo que lo obligaron a vivir fuera de ahí por varios años. Para Teresa entonces, los años que vivió en la Huasteca potosina los recuerda como un constante batallar entre sus tareas docentes y la crianza de sus hijos sin la presencia de León.

7.5. El retorno a la Huasteca y la socialización de los hijos

León y Teresa se casaron en 1978 cuando ambos estaban estudiando la Escuela Normal Superior de Oaxaca. El hecho de haberse profesionalizado dentro del magisterio cambió el rumbo de sus trayectorias personales. Si ambos no hubieran continuado este camino es muy probable que se hubieran casado con miembros de su propia comunidad, como ocurrió con sus respectivos hermanos; sin embargo, fue gracias a esta profesión que pudieron conocerse aún cuando provenían de regiones étnicas muy distantes geográficamente. Como muchos maestros indígenas de la época, ambos continuaron profesionalizándose mientras trabajaban ya dentro de la burocracia educativa, así fue que coincidieron en la Escuela Normal Superior de Oaxaca (ENSO) durante los periodos vacacionales, en los que cursaban sus licenciaturas en pedagogía.

Una vez que contrajeron matrimonio tuvieron la intención de trabajar y establecerse en un mismo lugar, por eso regresaron a la región de origen de León. León ingresó al recién abierto Centro Coordinador Indigenista (CCI) en Tamazunchale un lugar clave para la tención de la población nahua de la Huasteca, mientras que Teresa se incorporó a una escuela federal.

Para que los hijos cumplieran con sus expectativas de desarrollo social y escolar, León y Teresa decidieron no vivir en Tetitla, sino en la cabecera municipal donde se concentraban los servicios públicos de la región. Pero no sólo deseaban elevar el nivel de vida de sus hijos, sino evitar que fueran marcados por el estigma que representa ser indígena (Romer, s/a), por ello no les transmitieron sus lenguas maternas ni los acercaron intensamente al entorno comunitario. Desde la muerte de su padre y su hermana, León regresó muy pocas veces a Tetitla para visitar a su madrastra y hermanastros, la mayoría de las veces sin su esposa ni hijos. A diferencia de Jesús Sánchez (capítulo 6), León no se interesó por las tierras de su padre, finalmente él ya no sabía trabajarlas y no representaban un símbolo de su arraigo comunitario, un arraigo que se iba debilitando.

Los tres hijos de esta familia nacieron y pasaron los primeros años de su infancia en Tamazunchale. Ninguno de ellos aprendió el náhuatl ni el zapoteco. León era el único hablante de náhuatl en la familia y por lo regular solo se encontraba en casa los fines de semana debido a que inmediatamente empezó a trabajar fuera de Tamazunchale. Esta ausencia de León por sus compromisos laborales fue fundamental para que su familia se desvinculara afectivamente

con el mundo nahua que los rodeaba. Sin embargo, en términos laborales, León continuaba ascendiendo por su bilingüismo y pertenencia étnica. Para ese entonces, su experiencia en este sentido ya era considerable: había obtenido una plaza mayor –como asesor técnico– en la SEP y se había especializado en la alfabetización de lenguas indígenas, había fundado escuelas piloto para la enseñanza del náhuatl en Veracruz y se encontraba trabajando en el recién fundado Centro Coordinador Indigenista de Tamazunchale. Sin embargo, sus conocimientos sobre el náhuatl y el español en un momento en el que iniciaba otra ola del indigenismo mexicano, también le ofrecieron la oportunidad de vincularse al mundo académico que lo obligó a permanecer constantemente fuera de su región de origen y de su familia. En 1979 fue comisionado para trabajar como traductor con el antropólogo Fernando Benítez en San Pedro Jícaras, en el municipio de Mezquital, Durango, en un proyecto sobre los mexicaneros de esta región del país. Después, León Reyes García, un etnólogo del Ciesas, fue hasta Tamazunchale para invitarlo a participar como maestro y asesor de tesis en náhuatl del recién creado Programa de Etnolingüistas en el CREFAL. Por esa razón pasó otros años viviendo en Pátzcuaro, Michoacán.

En 1982 León retomó sus estudios e ingresó a la Licenciatura en Educación Indígena que la Universidad Pedagógica acababa de abrir ese mismo año, después siguió con una maestría con este mismo corte, por lo que pasó cinco años viviendo en la ciudad de México y viajando cada ocho días a Tamazunchale para visitar a su familia. En su paso por esta institución León aprendió una visión crítica sobre la historia de la educación indígena en el país así como algunas teorías sociales a las que recurre constantemente en sus pláticas y discursos como funcionario. Al inicio de nuestras conversaciones fue común escuchar al maestro León hablar sobre las bibliotecas del Ciesas o El Colegio de México, sobre los temas que trataban las revistas educativas de vanguardia, su opinión sobre algunos personajes de la historia como Justo Sierra, mencionar la teoría de la evolución y del relativismo cultural, entre otros temas.

Para sortear sus dificultades en la crianza de los hijos y su trabajo docente, Teresa buscó apoyo en muchachas que llegaban a la cabecera municipal a estudiar la preparatoria o la Normal. Algunas de ellas eran sus alumnas, de origen nahua, a quienes hospedaba y alimentaba en su casa a cambio del cuidado de sus dos hijos. El hecho de que fueran estudiantes era un factor que le inspiraba mayor confianza. La convivencia de los hijos con el mundo nahua fue a través de sus cuidadoras.

[...] tenía una muchacha que me ayudaba, la recuerdo mucho porque era muy dedicada par a la cocina, muy inteligente, como pocas, ella era indígena, llegó a estudiar la secundaria a Tamazunchale, era de Hidalgo, me la recomendó una amiga. Ella quería estudiar y me podía echar la mana, yo cuando la vi dije “no”, pero por eso no hay que prejuizar, porque venía a estudiar a la prepa y no cualquiera entra en una prepa particular de esa naturaleza, pero bueno tiene deseos de estudiar y además estudió en una telesecundaria [...] se iba a las tres (de la tarde) ya con todo hecho y lo que no podía hacer antes de la comida, llegaba en la noche y muy linda, llegaba, cenaba y recogía la cocina, no la veía tirada ni un día y estaba grandecita, en el comedor hacía su tarea hasta altas horas de la noche.

Cuando Teresa me contaba sobre Tamazunchale enfatizaba mucho la tranquilidad y libertad que vivía la familia. Ella disfrutaba mucho su trabajo en la escuela con mayor prestigio en la cabecera municipal. Al llegar empleó los contactos que el magisterio le ofrecía para integrarse socialmente aunque la mayoría de su tiempo lo ocupaba en cubrir las dos plazas que para entonces ya tenía. Participó en el Centro Integrador de la Mujer del gobierno municipal para gestionar apoyos a las mujeres de Tamazunchale. En realidad no es una mujer interesada en la política, sino una mujer activa que como muchas maestras rurales busca incidir más allá del entorno escolar. Ella poseía cierto prestigio social ya que era bien conocida como “la maestra Teresa”, lo cual le permitía que sus hijos fueran vigilados por las calles, pudieran ingresar a una edad más temprana a la escuela, entre otras cosas.

[...] En aquellos tiempos en esos pueblos había mucha libertad, muy sana la ciudad, en el pueblo se conocían y tenía la ventaja de que me conocían, “ahí viene el hijo de la maestra” decían. [...] Había esa libertad. A Tamazunchale de alguna manera le doy gracias por que nos dio ese apoyo bonito, ellos (sus hijos) fueron muy independientes [...] era muy cómodo para mi, el ambiente muy diferente, todo el mundo te conocía, era la reina allá en aquel tiempo, las compañeras, el trabajo, no tomaba camión, me iba caminando, en aquel tiempo no había camiones acá, yo me acostumbré al ambiente de Tamazunchale.

Para los tres hijos sus memorias de infancia están íntimamente ligadas con el espacio que habitaban en la Huasteca, especialmente con el ambiente natural que rodeaba su casa. Todos coinciden en que el espacio y el ambiente les permitieron crecer con libertad y seguridad, sin la vigilancia de su madre, como menciona Carmen “andábamos de un lado para otro, entre muchos cerros y piedras, todo el tiempo andaba descalza jugando con los vecinos”.

Aún viviendo en Tamazunchale, los viajes a Unión Hidalgo Oaxaca fueron más frecuentes que sus visitas a Tetitla. El hecho de que León no viviera con ellos en Tamazunchale hacía más esporádicas sus visitas a la comunidad paterna que a Unión Hidalgo. Por supuesto, también influía el alejamiento familiar que León había tenido después de la

muerte de sus dos padres y su única hermana, en Tetitla ya sólo vivía su madrastra y unos cuantos de sus medios hermanos, era más frecuente que sus tíos pasaran a verlos a su casa en Tamazunchale. Los tres hijos tienen recuerdos muy vagos sobre esta comunidad. Cuando hacíamos el ejercicio con cada uno de los hijos de recordar su infancia y el entorno en el que crecieron fue claro su falta de referentes sobre la comunidad de su padre, más bien me hablaban de las calles empinadas y los juegos al aire libre de Tamazunchale. Desde hace muchos años que ellos no acompañan a sus padres ni siquiera a la cabecera municipal. Los padres siguen visitando por cuestiones laborales y para arreglar asuntos de su casa, a ambos me los topé alguna vez en la central cuando viajaban juntos, pero todo este tiempo que nos vimos nunca fueron los hijos.

Cuando fui a la oficina de César en la Universidad, me presentó con uno de sus colegas y le comentó que yo lo estaba entrevistando porque él venía de la Huasteca, lo cual causó su asombro. Cuando su compañero salió de la oficina, César me comentó que normalmente no le creen que provenga de la Huasteca porque ya no habla ni viste como la gente de allá.

En cambio, lo que hacían cada año era viajar más de 20 horas para ver a la familia materna de Oaxaca. Para César era más cercana la relación con la familia de su madre:

Nos gustaba mucho ir (a Unión Hidalgo) porque acá si había mucha convivencia, con los del lado paterno fue muy poca porque estábamos en la ciudad y nuestros amigos eran del barrio, pero del lado materno era diferente, todos cerca. Íbamos y convivíamos con el abuelo, íbamos a la milpa, viajábamos en el tren, era otra dinámica [...]

La distancia geográfica entre una y otra comunidad no está relacionada con la distancia afectiva que los hijos generaron entre un espacio y otro. Teresa viajaba con sus hijos a Unión Hidalgo durante gran parte del periodo vacacional. Durante este tiempo los hijos convivieron con toda la familia, hicieron sus “amigos de vacaciones”, visitaban las milpas del abuelo, comían platillos tradicionales, escuchaban a su madre hablar en zapoteco, se introducían a “un mundo totalmente diferente” que les agradaba. Carmen recuerda así estas experiencias:

Sí me acuerdo de los viajes que hacíamos con mi mamá, eran muy largos, porque eran de aquí a México y luego 20 horas para llegar a Oaxaca. Nos gustaba mucho ir con mis abuelos, porque allá es otra cosa, había mucha tierra y es más seco que acá (Tamazunchale) pero a mí me gustaba mucho ir con mis abuelos. Cada año íbamos cuando salíamos de la escuela, estábamos allá como un mes, luego regresábamos. Allá tenía amigas, eran mis amigas de vacaciones, eran un poco distintos los juegos, bueno no tanto porque eran comiditas o escondidas pero el hecho de que estuvieran en otra región pues era diferente todo, desde la forma de hablar [...] siempre estábamos con esos cambios pero era muy divertido.

Conforme fueron creciendo para los padres fue fundamental acercar a los hijos al mundo de los libros y del conocimiento a través de juegos didácticos y viajes a museos y librerías en la ciudad de México. Como León viajó entre México y Tamazunchale por más de siete años, durante ese tiempo llevaba a sus hijos juguetes didácticos que no eran comunes para el contexto de la Huasteca. Los viajes constantes hacia otra región (Istmo oaxaqueño) hacían sentir a César, Bruno y Carmen diferentes con respecto a los demás niños de Tamazunchale. Ellos tenían referentes culturales más amplios porque conocían más allá del contexto local, más allá de la sierra que rodeaba la cabecera municipal. Con sus amigos platicaban sobre los museos, el zoológico, las avenidas, restaurantes y tiendas de la Ciudad de México y sobre sus visitas al mar de Oaxaca. Los juegos didácticos y libros que traían de la ciudad de México que se convertían en la novedad en su círculo de amigos.

Especialmente los dos hijos mayores, César y Bruno, asimilaron de manera semejante el deseo de sus padres por vincularlos al estudio. En la narrativa de León y Teresa sobresale el peso que guarda la escolarización exitosa en la formación de sus hijos. En este sentido, ambos hermanos se destacaron en este ámbito: competían en concursos de ajedrez y de aprovechamiento, participaban en actividades culturales (oratoria y danza folklórica) y salían en el “cuadro de honor” en sus respectivas escuelas. Aunque ambos señalan haber crecido con poca supervisión directa de los padres, el ambiente que los rodeó los encaminaba hacia el estudio. León fue quien los motivó hacia la lectura, la investigación y la disciplina escolar. En su actual casa, tienen una biblioteca con los libros que su padre ha ido concentrando, incluso a él lo recuerdan metido en la lectura los fines de semana que pasaba con ellos.

Las narrativas de ambos padres en este periodo de su vida expresan cómo asimiló cada uno sus propias experiencias laborales y como familia dentro de su propia perspectiva de género. Después de experimentar el matrimonio y la maternidad, en la autobiografía de Teresa hay un desplazamiento de su memoria personal para ocuparse de la vida de sus hijos. La mayor parte de su relato la ocupan sus vicisitudes para lidiar con sus actividades como madre y profesionista; recuerda cuando tuvo que dejar por primera vez a sus hijos solos en casa, cómo las jóvenes que le ayudaban se iban constantemente, cómo sus hijos aprendieron a irse solos a la escuela, cómo se distinguieron por ser muy inquietos pero bien portados, responsables, inteligentes, y estudiosos. Por su parte, para León su matrimonio es poco visible en su autobiografía. Su ascenso laboral, su participación en proyectos educativos bilingües y su orgullo como defensor de la lengua náhuatl son los ejes más importantes de su relato.

7.6. El arribo a la ciudad y los dilemas de la reproducción étnica entre profesionistas

En enero de 1990 la familia Martínez Lara llegó a vivir a la capital potosina debido a que León fue enviado a trabajar al Departamento de Educación Indígena de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Las redes laborales dentro del mismo magisterio indígena le permitieron instalarse y trasladar a toda su familia desde Tamazunchale. Al llegar a la ciudad, él se quedó los primeros meses a vivir con un maestro, quien además lo ayudó a comprar una casa en la colonia Industrias, que en ese momento estaba en los límites de la zona urbana. Actualmente la casa refleja cómo la familia ha podido invertir en ella para hacerla crecer hacia el frente y hacia arriba.

Cuando llegaron a la capital del estado, César tenía 11 años, Bruno 9 y Carmen 6. Este cambio de residencia no fue fácil para la familia, especialmente para Teresa, y para su segundo hijo, Bruno, quien entonces tenía 9 años. León recuerda que él solo tuvo que “acarrear las cosas de la casa” porque su esposa no quería salirse de Tamazunchale. Para convencerla tuvo que comprar una casa a través de un traspaso, además de tramitar su permuta hacia una zona semiurbana de la ciudad, llamada Rancho Viejo. “Así que no le quedó más remedio, a la fuerza me la traje”, comenta León.

Cuando llegó a San Luis, Teresa extrañaba el ambiente tranquilo de Tamazunchale, especialmente porque las distancias eran cortas, se movía caminando a todas partes y porque todo el mundo la conocía como “la maestra”. En la capital, batalló para mover a sus hijos sin carro y con la idea de que era un lugar menos seguro para ellos. Además no conocía a nadie en la capital, por lo que tuvo que empezar a hacer amistades dentro de su mismo barrio.

Para los hijos, su dinámica de vida también cambió considerablemente cuando llegaron a vivir a la ciudad. En San Luis residieron en una colonia periférica de la ciudad en donde la situación de clase y de profesionalización de las familias fue importante para construir sus relaciones y autoidentificarse. En Tamazunchale los hijos asistían a la única escuela primaria que había, donde la población era más diversa tanto en términos económicos como ocupacionales y étnicos. César comenta que en ella asistía tanto el hijo del presidente municipal mestizo, como algunos niños nahuas que vivían en la cabecera municipal cuyos padres se dedicaban al comercio o a la agricultura. En cambio, cuando llegaron a San Luis, ingresaron a una escuela primaria y después a una secundaria de la colonia Industrias, donde el nivel

socioeconómico de las familias era bajo comparado con el resto de la ciudad. Para Bruno, en la escuela de la ciudad los niños eran “más tontos” porque provenían de familias con bajos ingresos y no tenían preparación, César se enfrentó a un ambiente “más pesado”, con mucha “carrilla” y rodeado de pandilleros, lo que hizo difícil su adaptación. Para Carmen, el hecho de “ser hija de maestra” la colocaba en otra situación con respecto a sus demás compañeras cuyos padres eran obreros de la zona industrial y tenían problemas de conducta en las escuelas. Ella se sentía “hija de familia” y a veces trató de romper con esto para vincularse con un grupo de amigas en la ciudad. En esta colonia los padres poco a poco se vincularon con los vecinos que eran profesionistas porque “compartían valores comunes”. Esta situación sin duda fue definiendo un tipo de ambiente en sus relaciones sociales en el que los hijos se fueron sintiendo más familiarizados.

Aún con estas dificultades, Teresa fue aceptando poco a poco su vida en la capital porque, junto con León, estaba convencida de que en la ciudad sus hijos vivirían mejor porque tendrían más oportunidades escolares y laborales. Ambos padres intentaron dirigir la socialización de sus hijos en función de un proyecto de vida en el que la reproducción étnica no tenía mucho sentido para el éxito laboral. Los tres hijos se incorporaron al sistema de educación público pero además recibieron apoyo de sus padres para recibir clases privadas de inglés. Incluso después de unos años, cuando César asistía a la Universidad, compraron su primer carro para que sus hijos se movieran mientras que ellos se transportaban en camiones públicos. En el caso de Carmen, la hija menor, pagaron los gastos de estudios en una universidad privada que les costaba \$4,500 cada mes durante cuatro años (2000-2004). También los han apoyado para que los tres continúen sus postgrados en sus áreas de interés.

Fue en el contexto universitario donde los hijos se sintieron diferentes con respecto al ambiente social que rodeaba sus carreras. En el caso de Bruno esta situación no es tan clara en su autobiografía, ya que él salió del país a los 19 años para terminar su carrera de Ingeniería Química en Japón, pero en el caso de César y Carmen, esta experiencia fue importante.

Cuando ingresó a la Universidad Pública a la carrera de Comercio Internacional César se dio cuenta que -a diferencia de sus compañeros- él no usaba ropa de marca, ni conocía los centros comerciales porque no eran lugares que frecuentaban con su familia.

[...] Acá sí fue muy marcado, acá sí importaba si tienes o no tienes. Entonces nosotros hicimos nuestro grupo, éramos mediadores en cuanto al ingreso, había otros que tenían su carro, eran güeritos, vivían en Lomas, traían buena ropa, celulares [...]

Carmen decidió entrar a una escuela privada para estudiar Mercadotecnia empujada por su hermano mayor, quien la orientaba hacia carreras más vinculadas con la iniciativa privada y el comercio. Ella estaba indecisa entre estudiar la Normal como sus padres o seguir los consejos de su hermano mayor. Finalmente decidió ingresar a Mercadotecnia aunque el ambiente de la Universidad la hizo sentirse discriminada:

Donde me ocurrió algo de discriminación fue en la Universidad [...] estuve en la Universidad de Valle de México, y ahí otra vez no conocía a nadie, la mayoría era gente rica, entonces yo tenía el estereotipo de venir de una prepa pública y el problema fue con quién me iba a juntar, porque no conocía a nadie y mis compañeros ya tenían su grupo, ellos se iban al club [...] Importaba mucho con quién hablas, qué ropa traes, si traes celular, qué tipo de carro usas, si tienes beca o si pagas y fue muy difícil, fue más difícil para mí [...]

Tanto la carrera de Comercio Internacional como la de Mercadotecnia son profesiones relativamente recientes en San Luis. Su surgimiento está relacionado con las expectativas de crecimiento industrial que se han generado en los últimos años en la capital. Considerando la división social y económica de las profesiones podríamos decir que los jóvenes que acceden a ellas provienen de los sectores medios y altos de la ciudad, ya que supone que sus estudiantes tienen mínimo manejo de las tecnologías, cierto conocimiento de idiomas, y altas posibilidades y expectativas de viajar al extranjero, entre otros aspectos. Sin poseer este capital cultural, ambos hermanos ingresaron a estas profesiones cuyo ambiente escolar les hizo sentirse en desventaja material con respecto a sus demás compañeros. Tanto César como Carmen formaron su “grupito” en la universidad con jóvenes que venían de familias con menos recursos, aunque sus deseos eran incorporarse lo más pronto posible al estilo de vida urbano y mestizo.

En la capital, León continuó con su carrera ascendente, trabajó en la elaboración de textos indígenas para secundaria, realizó proyectos para recopilar cuentos o leyendas en lengua náhuatl, tenek y pame, y realizó talleres para que los maestros indígenas aprendieran a usar sus lenguas nativas en las escuelas bilingües. Como el trabajo de educación bilingüe en el Estado se limita a las zonas rurales, León hasta la fecha se traslada constantemente a la zona Huasteca para hacer supervisiones de las escuelas bilingües, en estos casos su casa en Tamazunchale le sirve para hospedarse y de ahí viaja hacia las comunidades indígenas. En 1996 fue coordinador del Departamento de Educación Indígena, pero duró poco tiempo ya que lo llamaron para ser el director de la Escuela Normal de la Huasteca Potosina, razón por la que él solo se regresó a vivir a Tamazunchale por dos años. A pesar de que los conflictos laborales a los que se

enfrentó, decidió renunciar a este cargo convencido de que necesitaba pasar más tiempo con su familia.

[...] ya después no me calentaba ni el sol porque tenía que apartarme de nuevo de mi esposa y mis hijos, si ya me los había traído de allá y ahora yo me tenía que ir, pero ya pensaba en mi el nombramiento y el 9 de noviembre de 1996 me presenté como director [...] En 1999 dije “ya meto mi renuncia, quiero irme a San Luis, ya quiero dormirme con mis hijos”. Me regresaba por ellos, porque por un lado me sentía a gusto porque era mi región, de vez en cuando iba a visitar a mi familia pero muy raro porque los fines de semana me venía para San Luis y créame que sentí tanto porque quería mucho a mis alumnos pero más a mis hijos [...]

En estos momentos, justo cuando León se encuentra en su última etapa laboral, considera que esta distancia física y emocional con su familia fue algo negativo en su vida. En su narrativa es reiterativo el reclamo que él mismo se hace por haberse alejado tanto tiempo y no haber representado una figura paterna para sus hijos. Cada vez que concluíamos nuestras conversaciones salía el tema de su ausencia en la familia:

[...] Imagínese tanta ruptura con mis hijos, por eso a veces César me ve y me dice que la figura de padre no la tiene para nada. En el trabajo tenía a mis amigos pero sentía un alejamiento, con mi esposa nos veíamos pero platicábamos de lejecitos igual que mis hijos, digamos que el cariño ya se había roto, era un papá de fin de semana, como una visita de médico [...]

Por su parte, Teresa llegó a la capital con una permuta en una zona semiurbana llamada Rancho Viejo. Cada año se cambiaba de escuela para acercarse a su lugar de residencia ya que para ella era difícil cubrir un doble turno y estar al pendiente de sus tres hijos. Los dos varones ingresaron a la escuela primaria más cercana a su colonia, pero Carmen, la menor, debía acompañar a su madre en cada una de las escuelas donde trabajaba por lo que cada año estudiaba en una diferente. Para ella, el vivir en la ciudad significó un agotamiento físico y mental por el desgaste que le ocasionaba el combinar sus actividades maternas, domésticas y laborales.

[...] yo me iba desde la mañana y no regresaba hasta las siete, mis hijos en la escuela, mi esposo en la Huasteca, afortunadamente una vecina me hizo el favor de hacerme la comida. Yo ya no quería que me hicieran otra cosa, la casa que esté patas para arriba pero la comida no porque vienen ellos y por lo menos ya tienen de comer caliente. Entonces yo me estresaba demasiado, mi trabajo para el doble turno yo ya sentía que se me pegaban los ojos, me echaba agua, me salía al patio pero en la temporada de mayo era una pesadez. Yo quería continuar pero no podía, mis ojos no podían [...] Luego como yo abracé mi trabajo con mucho amor, yo veía que mis compañeras se regresaban a su casa a comer y yo lo intenté como una semana pero luego dice eso no me funciona porque llegaba a comer parada y con la misma me iba y mas cansada, mejor prefiero lo que comían los compañeros en la tarde.

Desde el 2002 Teresa se jubiló con doble plaza de maestra de primaria. Antes de esto empezó a consumir suplementos alimenticios Omnilife para contrarrestar sus problemas de salud ocasionados por el estrés y el agotamiento físico por su exceso de trabajo. Después de jubilarse se involucró en la venta de estos productos y ahora se ha convertido en una distribuidora exitosa que ha ganado viajes a las islas Canarias y a Europa. Como nunca aprendió a manejar, ahora se mueve en su bicicleta por toda su colonia para distribuir sus productos. Su ingreso a esta empresa ha sido un cambio en su vida ya que a partir de ella se ha interesado por problemas sociales tales como la deforestación y contaminación del planeta y los peligros con el uso de productos transgénicos.

Además de este trabajo que la mantiene ocupada, se dedica esmeradamente a atender su casa y su familia. En las visitas que realicé a su casa, Teresa interrumpía constantemente nuestras conversaciones para preparar el desayuno a cada uno de los miembros de la familia, quienes salían a diferente hora a trabajar. Todos ellos visten ropa extremadamente limpia y planchada, tarea de la que se encarga Teresa. Además mantiene su casa ordenada, llena de adornos de Oaxaca y Japón, donde vivió uno de sus hijos.

Para León el trabajo en la oficina y los constantes viajes a la Huasteca; y para Teresa su trabajo en casa y la venta de sus productos, son las actividades que definen su vida en la ciudad. El contacto con sus pares étnicos es casi inexistente. En el caso de Teresa esta situación resulta más obvia ya que no existe una comunidad zapoteca en la capital potosina. Sin embargo, para León, aún cuando los nahuas son el principal grupo lingüístico que habita la capital, él mantiene poca relación con ellos más allá del espacio laboral. Conoce a algunos maestros indígenas jubilados y también aquellos que actualmente trabajan en su departamento educativo, pero en la cotidianeidad no convive con ellos en un nivel más íntimo.

Yo los fines de semana los ocupo para estar con mi familia, casi no conozco gente que venga de la Huasteca [...] Algunos de plano han perdido su identidad, le dicen que no saben de qué le hablan pero otros sí nos identificamos, queremos que nuestra lengua se rescate, pero hay otra gente que usa este ambiente social para desligarse y perder su identidad

A su casa han llegado algunos de sus parientes para vivir con ellos mientras que estudian. Tres sobrinos de parte de Teresa se han quedado por algunos años provenientes de Oaxaca, a uno de ellos lo recibió porque su familia tenía dificultades económicas. De parte de León, han llegado dos sobrinos de la Huasteca por periodos más cortos, ya que “no aguantan” mucho el ambiente de la ciudad.

7.7. César: entre la memoria del mundo indígena y los cambios socioculturales

César, quien actualmente tiene treinta y un años, mantiene una conexión con el mundo étnico de los padres a través de su memoria. Él conoce parte de la historia personal de sus padres y además conecta este pasado con su propia historia de vida. Al igual que sus dos hermanos, la mayor parte de su socialización ha sido en un contexto urbano, sin embargo, él es el único que se identifica como una “mezcla entre la cultura nahua y zapoteca”, como una “mezcla entre el rancho y la ciudad”. La herencia indígena que sus padres le transmitieron fue la “cultura del esfuerzo” que los motivó a salirse de sus respectivas comunidades y superar todos los obstáculos para ser profesionistas exitosos.

Desde que vivían en Tamazunchale, César percibió la diferencia negativa que operaba entre los indígenas nahuas de la Huasteca y la población mestiza. Aunque su padre era nahua, ellos no necesariamente se identificaron con esta etnia debido a que su madre no era de la región, tenía la piel blanca y además era maestra. En este sentido, para César ellos nunca fueron una familia indígena como algunas de las que vivían en Tamazunchale, sino que habían salido del estigma negativo gracias al matrimonio mixto de sus padres, a las diferencias fenotípicas y a su profesionalización. En Tamazunchale su padre era un nahua admirado porque fue de los primeros maestros en tener una buena casa y un teléfono, lo cual “influyó mucho para la imagen de mi mamá y la nuestra”. Si bien el padre estaba ausente, ellos vivieron en Tamazunchale cobijados por la imagen que se le atribuyó de “pequeño burgués”, según lo recuerda el hijo mayor. Para César este reconocimiento social y económico le permitió a él y a sus hermanos relacionarse en otros círculos sociales y ver el racismo hacia los indígenas desde afuera.

En este sentido, César se siente orgulloso de la laboriosidad de sus padres, quienes se esforzaron por salir de su situación marginal como indígenas y ascendieron social y económicamente. Él se percibe como descendiente de este prestigio social que rodea la trayectoria laboral de sus padres. León posee una proyección pública positiva de la que César se ha apropiado recientemente. Entre el círculo académico de la capital potosina, su padre es un ejemplo de un indígena nahua exitoso, que además tiene fama de ser muy amable, y de tener una amplia trayectoria en la promoción de la lengua náhuatl en el Estado. César, quien en los

últimos años se ha vinculado al mundo académico, transitando entre la política y la economía, ha percibido esta imagen de su progenitor.

Al inicio de este proyecto de investigación, algunos académicos me sugirieron entrevistar al maestro León Martínez y aunque César era conocido mío de algunos años y tuve la oportunidad de conocer a sus padres en su casa, hasta después supe que León era su padre, ya que él no manifiesta su situación familiar entre su grupo de amigos. Sin embargo, una vez que le comenté mi deseo de trabajar con su familia, César manifestó su orgullo hacia sus padres, los cuales son un ejemplo de cómo los indígenas han llegado a superarse. En algunas de nuestras conversaciones César mencionó que para él no hay necesidad de manifestar su ascendencia indígena

[...] Sabemos que tenemos raíces indígenas, no sé si como orgullo porque no hay necesidad de manifestarlo, aquí (la Universidad) el director lo sabe, no hay necesidad de manifestarlo ni expresarlo. De hecho mucha gente no me cree que sea de la Huasteca porque hubo un cambio en mi lenguaje, no tengo mucho acento como allá porque el cambio fue drástico. Llegamos acá desde la primaria y nos jalaron otro tipo de hábitos. La gente me dice que me vio por allá. Pero al contrario, yo me siento muy bien con eso, llega un punto en que ahora lo valoro, antes para mí no existía eso, pero ahora desde luego lo aprecio, la trayectoria, los logros, el esfuerzo, porque había mucha gente con mejores condiciones laborales que mi papá y sus hijos siguen ahí [...]

Para César lo étnico no representa una categoría necesaria para vivir en la ciudad, a menos de que se trate de proyectar un éxito profesional a nivel familiar. Su relato de vida muestra que al momento de tejer relaciones fuera del ámbito familiar en la ciudad -como ocurrió en la escuela- las diferencias de clase operaron con mayor fuerza en su identidad social. En una ocasión mencionó de manera rápida que al llegar a la secundaria fue objeto de burlas por parte de sus compañeros por sus ojos rasgados y sus labios gruesos, aspectos que tienen que ver con cierta discriminación fenotípica, sin embargo, para César esta situación era normal en un contexto de “gente sin mucha preparación”. Por otra parte, lo que sí tiene más peso en su narrativa son sus esfuerzos por romper con la discriminación de clase que experimentó al momento de elegir una carrera novedosa y comercial.

En 1998 ingresó a la licenciatura en Comercio Exterior en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí con la idea de trabajar en el extranjero. El ambiente estudiantil dentro de este tipo de carrera lo motivó a realizar cambios en cuanto a su aspecto y forma de comportarse. César hizo uso de su liderazgo y carisma, de su dedicación al estudio, de un lenguaje cordial y

el uso de vestimenta formal para distinguirse entre los maestros y alumnos y entrar así al “grupo”.

[...] En la universidad había una amalgama, una movilidad social, había quienes se hicieron pareja, poco a poco te veían más por la capacidad, te distinguían porque leías y cuando leías te expresabas de otra manera y ya te integraban, te consideraban en su grupito. Fui jefe de grupo y así empecé, en esos tiempos estaban en auge los jóvenes del PRI y te ubicaban y así me enrolé. Con algunos maestros me fui distinguiendo no por calificaciones, era mediano, sino más bien por la actitud que generaba, la manera como me expresaba, hasta era muy formal, pedía la palabra, decía “perdón”, “por favor”, “disculpe usted”. Eso provino de mi padre, lo escuchaba hablar, los libros que tenía, eso provino de él y lo dejaba sentir aquí, eso te hacía diferente, te jalaban para ciertas cosas [...] Acá la gente ha sido de otro nivel, aunque sea para cargarles el portafolio pero te relacionas, luego te juntan y te invitan a su casa, así que no me regreso (a Tamazunchale) simple y sencillamente no.

Este tipo de capital cultural ha permitido a César colocarse en una buena situación laboral en la capital. A los 26 años César cambió los pantalones de mezclilla por sacos y pantalones de vestir ya que ingresó como maestro a la Facultad de Economía de la UASLP, la misma facultad de la que él egresó. Durante todo este tiempo ha alimentado sus relaciones sociales con los directivos de la Universidad, se ha vinculado a la política y está en espera de una definitividad en la Universidad. En el 2003 cursó una maestría en Administración y Políticas Públicas en El Colegio de San Luis y actualmente se encuentra cursando un Doctorado en Economía en la Universidad Nacional Autónoma de México.

7.8. Bruno y Carmen: cuando la ascendencia étnica carece de sentido

La colaboración de Bruno y Carmen en este proyecto de investigación fue muy poca debido a varias razones, por un lado sus ocupaciones laborales no les dejaban tiempo para conversar conmigo, pero tampoco hubo interés ni disposición por hablar de un tema que para ellos resultaba raro. Todas las ocasiones que visité la casa de la familia sólo pude verlos en una ocasión a cada uno por menos de una hora, en la que accedieron a responder algunas de mis preguntas de manera rápida. Aunque durante el trabajo de campo esta situación resultó un tanto frustrante, después empecé a problematizar sobre su apatía por compartir sus historias personales a una persona interesada en la situación de las familias indígenas en la ciudad.

En el caso de Bruno, él vive en Estados Unidos y sólo realiza dos viajes al año para visitar a la familia en San Luis. Sus estancias son aproximadamente de una semana en la paisea

con su familia y visita a sus amigos, por lo que fue difícil abrir un espacio entre su agenda apretada. En el caso de Carmen, a pesar de mis constantes llamadas y visitas a su casa sólo una vez pudimos intercambiar algunas palabras. Ambos hijos fueron muy amables pero el poco interés para colaborar fue muy claro.

Después de conocer un poco sus historias en voz de los demás miembros de la familia, de escuchar brevemente sus narrativas y lograr observaciones sobre sus relaciones familiares, puedo afirmar que para ambos hijos la identidad étnica no opera como un referente identitario. Esto resulta un tanto obvio después de conocer la poca transmisión de la cultura nativa de sus padres, sin embargo, no sólo carecen de una identidad sustentada en términos culturales o afectivos en la cotidianidad de sus vidas, sino también de una conciencia afirmativa sobre la ascendencia étnica de ambos padres. Cuando platicaba con Bruno sobre sus recuerdos durante la infancia a nivel familiar sus respuestas más repetitivas fueron “¿qué quieres que te diga?”, “no recuerdo nada más”, “normal, todo fue normal”. Después comentó:

[...] Realmente yo no soy indígena, no porque yo no quiero, simplemente no me siento así, mi papá sí porque él creció y vivió todo el tiempo allá y está muy apegado a eso, yo no hablo náhuatl, ni zapoteco [...]

Los dos hermanos llegaron a la ciudad a una edad muy temprana (nueve y seis años) y buscaron integrarse muy pronto a la dinámica de la ciudad. Bruno tuvo que “balancear” muy pronto su vida para no estar hablando de libros o de la Huasteca con sus amigos de la escuela todo el tiempo. Fue un alumno muy destacado en cuanto a su rendimiento escolar y por las tardes asistía a actividades extraescolares como a sus entrenamientos en la banda de guerra o a clases de inglés. En cambio Carmen, quien cada año cambiaba de escuela durante la primaria debido a que acompañaba a su madre en todos sus traslados laborales, buscaba la manera de integrarse a un grupo de amigas:

[...] Sí fue difícil para mí, porque de estar en muchas escuelas, no tener amigos y no sentirte parte de algo, pero ya luego entré a la secundaria con un grupo un poco rebelde, hacíamos travesuras, rompíamos vidrios en la escuela, mis hermanos nunca hicieron eso [...]

Ella obtuvo mayor vigilancia por parte de su madre por ser la más pequeña, la única mujer y por su bajo rendimiento escolar, que contrastaba con el de sus hermanos mayores. Sus recuerdos de esta etapa están muy relacionados con sus travesuras y rebeldías para destacarse en su casa y ser aceptada en sus diversos círculos de amigas.

Sin duda, la elección de su carrera y sus actuales experiencias profesionales marcan una diferencia en cuanto a la construcción de una memoria étnica. Ni Bruno ni Carmen cursaron carreras relacionadas con las Ciencias Sociales ni se han vinculado académicamente en la capital potosina. Para ambos, no tiene relevancia el prestigio social como maestro nahua de su padre ni las experiencias de superación profesional de una mujer zapoteca como su madre.

Bruno estudió Ingeniería Química en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. En el 2000, cuando estaba cursando el cuarto semestre, concursó para obtener una beca del gobierno japonés para concluir su licenciatura en este país. Su ingreso a este programa fue casual, ya que un día escuchó la convocatoria por la radio y decidió preparar su documentación en dos meses. Algunos de sus maestros en la Universidad y un funcionario de educación conocido de su padre le otorgaron las cartas de recomendación. Después de un proceso de selección entre cientos de candidatos, Bruno fue el único en obtener la beca en su categoría. Desde su punto de vista, la principal razón por la que fue elegido fue por su “actitud” y su alta seguridad para adaptarse rápidamente a cualquier situación.

A partir de los 19 años se fue a vivir a Japón, donde duró seis años más. Alejado totalmente del contexto local, con un ambiente escolar “muy tradicional”, con una fuerte disciplina y un alto nivel de exigencia, aprendiendo a marchas forzadas el idioma y haciendo un doble esfuerzo por tener un buen rendimiento académico, Bruno obtuvo experiencias escolares sumamente diferentes que sus dos hermanos. Durante los primeros meses, mientras aprendía el idioma, convivió con estudiantes de todo el mundo, pero después fue enviado a una escuela tecnológica en una provincia donde él era el único estudiante mexicano frente a una gran mayoría de japoneses. En este contexto, experimentó una diversidad cultural que al inicio fue difícil pero que lo motivó a adaptarse lo más pronto posible a la cultura japonesa. A diferencia de otros jóvenes descendientes de indígenas que vivieron en el extranjero, como en el caso de Araceli (véase capítulo 3), esta experiencia no lo llevó a resignificar su ascendencia étnica. El campo competitivo de las ingenierías le brindó a Bruno poco espacio para reflexionar sobre su situación identitaria.

Los dos últimos años de su estancia en Japón fueron financiados por cuenta propia a través de envíos de sus padres y de sus trabajos temporales como cargador de cajas en almacenes comerciales. Después de concluir sus estudios, se trasladó a Estados Unidos donde actualmente estudia un Doctorado en la Universidad de Washington. Su futuro laboral lo ha imaginado en el mundo académico en el extranjero, principalmente Estados Unidos o Europa.

Carmen, por su parte, aunque tuvo cierto interés por seguir los pasos del magisterio como su madre, ingresó a la Licenciatura en Mercadotecnia en la Universidad del Valle de México por impulso de su hermano mayor. Fue la única de sus hermanos en ingresar a una universidad privada.

[...] Yo no tenía ni idea de qué era la Mercadotecnia pero me metí porque César me dijo que era algo muy nuevo, que ahí había pocos estudiantes, creo que hasta él me fue a inscribir

Durante su paso por la universidad, se topó con un ambiente donde las diferencias de clase fueron más importantes, lo cual la llevó a buscar un grupo “más sencillo y con menos dinero, como yo”. Carmen se inclinó por hacer relaciones sociales y participar en actividades escolares vinculadas con las ferias de productos y el conocimiento de estrategias para el mercado. Actualmente cursa una Maestría en Administración de Empresas y trabaja en la zona industrial de la capital.

Recapitulación

En términos generales, la familia Martínez Lara representa un caso de profesionistas que transitan entre la burocracia educativa y las ocupaciones mercantiles e industriales con éxito profesional y donde los grados de filiación étnica son muy diversos. Sus experiencias de vida nos permiten comprender las diferencias generacionales que existen entre aquellos indígenas que se escolarizaron en los tiempos del indigenismo del Estado bajo una óptica asistencialista y aquellos que lo hacen dentro del contexto neoliberal donde el auge de la tecnología y el comercio es importante. Sin embargo, esta diferencia profesional no puede explicarse sin la posibilidad de ascenso social y económico de ambos padres (la primera generación) que los llevó a cambiar su lugar de residencia hacia un contexto extracomunitario. Los hijos se socializaron en un ambiente mezclado entre el mundo étnico de sus padres y la ciudad y fue en este último contexto donde la posibilidad de ingresar al ámbito del comercio y la industria se hizo posible.

En el caso de los padres el ingreso al magisterio se convirtió en la posibilidad más viable para ascender social y económicamente. Sin embargo, en estas profesiones la proyección étnica de los dos fue sumamente diferente, ya que la cuestión de género y el hecho de pertenecer a cierto grupo étnico fueron importantes para tomar rumbos profesionales diversos

dentro del mismo magisterio. En este sentido, vemos que los hablantes de náhuatl se insertaron más fácilmente a la burocracia educativa porque ocupan una posición privilegiada dentro del discurso oficialista que reivindica a los grupos indígenas del país.

Por otro lado, en el caso de los maestros bilingües es donde mejor se percibe cuál es la relación entre la trayectoria profesional y la reconfiguración étnica de estos indígenas profesionalizados. A comparación de otras profesionistas, los indígenas dentro del magisterio bilingüe tienen una proyección étnica que emplean en el ámbito laboral y muy poco en el familiar. Su proyección étnica la enfocan en principalmente términos lingüísticos tal y como lo sugirió por muchos años el programa de educación bilingüe en México; sin embargo, para León sus actividades como maestro bilingüe también le han permitido conectarse con los contenidos culturales que dan sentido a su identidad étnica al promover actividades sobre el rescate de la lengua y las tradiciones nahuas. Sin embargo, en el ámbito familiar, ambos padres se enfrentan con otros dilemas para la transmisión de la filiación étnica hacia los hijos.

Entre estos dilemas está el hecho de haber salido del contexto comunitario y regional para trasladarse hacia la ciudad en búsqueda de mejores oportunidades para los hijos. En la capital potosina, donde se establecieron de manera dispersa y con pocas redes étnicas es donde la familia nuclear se ha convertido en el centro de la reproducción étnica. Es en el espacio familiar donde observamos cómo la transmisión de la identidad étnica hacia los hijos depende en gran medida de las relaciones afectivas entre padres e hijos, especialmente en el caso de las familias que viven fuera del contexto comunitario donde carecen de otros espacios de socialización étnica, como lo es la ciudad. En este sentido, la familia Martínez León ha logrado una transmisión más efectiva de la etnicidad hacia los hijos por parte del lado materno aún cuando sus experiencias reales estuvieron más vinculadas al espacio étnico del padre por lo menos mientras vivieron en la Huasteca. La ausencia de una relación afectiva sólida entre los hijos y el padre jugó un papel fundamental para que los hijos no se conectaran identitariamente con el mundo que les rodeaba en la Huasteca.

Los hijos de esta familia crecieron en ambientes de socialización diversos, enmarcados entre el espacio semirural de la Huasteca y el urbano de la capital potosina; sin embargo, en ambos lugares sus experiencias estuvieron dirigidas hacia el estudio y la profesionalización como la mejor estrategia para ascender en términos sociales y económicos. En sus historias se percibe cómo transitaban entre un ambiente familiar rodeado por el reconocimiento social en la Huasteca y un ambiente en la ciudad con un sistema de organización diferente en el que la

profesionalización no garantiza una posición privilegiada y donde la estructura de clase opera con fuerza en las posiciones y relaciones sociales. Crecieron principalmente en un contexto con altas expectativas de crecimiento económico que los llevó a despertar interés por las carreras industriales y comerciales, ámbitos en los que los tres hijos se han destacado. Dentro de este proceso, los hijos fueron desarrollando diferentes conexiones con las identidades étnicas de los padres, aunque es claro que con los años hubo una ruptura con los referentes étnicos en esta generación, la memoria queda todavía como un recurso de la identidad étnica en al menos uno de los hijos.

REFLEXIONES FINALES

Estas reflexiones finales tienen como objetivo articular los tres ejes de análisis que considero indispensables para comprender la situación de los profesionistas indígenas en la capital: la dinámica familiar, los procesos de escolarización y la identidad étnica. A continuación presento conclusiones particulares sobre algunos aspectos relacionados entre sí y por supuesto con los tres ejes de esta investigación, como lo son el papel que juega el parentesco y los factores estructurales en la expulsión de estos indígenas de sus comunidades de origen, cómo las experiencias escolares reconfiguraron la pertenencia étnica, la relación que guarda el tipo de profesión con la identidad étnica, los cambios derivados del arribo a la ciudad y la socialización urbana, la definición de un proyecto promocional y de comunidades afectivas para reproducirse étnicamente, así como el papel que la ocupación laboral juega en la forma de vivir su pertenencia en la ciudad.

a) El parentesco y factores estructurales de la “expulsión” de comunidades

La profesionalización de estos indígenas implicó necesariamente una salida de sus lugares de origen. Sin excepción, hombres y mujeres dejaron de residir en sus comunidades desde una edad muy temprana por diferentes causas. La causa más inmediata y relevante en sus narrativas es el conflicto y la tensión que rodeaba a cada una de sus familias debido a la pobreza, la violencia física y verbal o bien a la desarticulación que provocaba la ausencia de las madres. Sin embargo, estas situaciones familiares no eran más que manifestaciones de situaciones que desde hace varias décadas viven las comunidades de la Huasteca, me refiero a la falta de acceso a la tierra y a las relaciones interétnicas poco armónicas entre tenek, nahuas y mestizos.

Como varios autores han señalado, las estructuras de parentesco dentro de las comunidades indígenas están ligadas al acceso de la tierra. Cuando en una comunidad ya no hay tierras disponibles ésta estructura se fractura ya que surgen competencias o exclusiones entre miembros de la familia por lo que algunos –principalmente los hijos- se ven obligados a migrar ante su imposibilidad de insertarse en la comunidad. En las comunidades de la Huasteca, donde la tierra es un acceso limitado por el tipo de prácticas agrícolas de baja intensidad, es común encontrar en las familias conflictos para decidir quién se queda con ella. Estos problemas se agravan aún más cuando hay un desequilibrio entre el número de hijos varones y mujeres, cuando la familia perdió su acceso a la tierra y resulta muy difícil dar

sustento a los hijos, o cuando hay uniones intraétnicas que conllevan a una mayor competencia.

Así, es en la familia y las relaciones de parentesco donde se concretaron todas las tensiones materiales y culturales que viven las comunidades étnicas para su reproducción. Es a través del parentesco que se articulan todos los elementos que dan sentido a la pertenencia étnica, por ello los conflictos familiares ocupan un lugar central en la subjetividad de estos indígenas migrantes. En sus razones de salida específicas queda claro que las relaciones afectivas con la familia favorecen o no el apego al lugar de origen. En la mayoría de los casos, estas relaciones eran negativas lo que motivaba la distancia física y afectiva con la comunidad y el grupo de pertenencia.

La importancia de este vínculo familia-comunidad explica también porqué ante las dificultades para subsistir en ellas no todos los indígenas se salen para buscar una forma de vida diferente. Los que se quedan tienen el soporte cultural, simbólico y afectivo hacia la comunidad gracias a la calidad en las relaciones de parentesco. Aquellos que sí salieron, como todos los profesionistas que colaboraron en este proyecto, sin excepción se sintieron “expulsados” por sus familias, desde el inicio de sus vidas no crecieron en el seno de familias articuladas, vivieron con los abuelos, los padrinos o las madrastras y dentro de situaciones conflictivas.

En estos indígenas “expulsados” el deseo de salir llegó a ser muy fuerte en un momento de su vida. Gracias a sus relatos comprendimos que esta salida llegó a ser muy conflictiva para algunos, pero para otros resultó un alivio ante su situación material y los maltratos familiares en la comunidad. Los recuerdos sobre su vida en este entorno están guardados en su memoria con una carga emotiva dolorosa. Sólo un caso relató esta etapa de su vida con orgullo y nostalgia, el resto evadían el tema, referían a muchos relatos de violencia familiar o bien lloraban cuando platicaban sobre sus familias en sus lugares de origen. Esto sin duda es un indicador del dolor que significó irse de sus comunidades, lo que influyó a asumir su pertenencia comunitaria en la actualidad.

b) Las experiencias escolares dentro de la reconfiguración étnica

Estas situaciones en sus comunidades fueron las causas para salirse empleando diversas estrategias para ello, algunos pidieron apoyo a familiares dentro de la misma región, otros

recurrieron a la “protección” de mestizos, otros se salieron sin rumbo fijo y trabajaron por su cuenta. Sin embargo, en todos los casos una estrategia que sirvió para tener un pie fijo fuera de su comunidad e imaginar un futuro diferente que el resto de sus paisanos o parientes fue la escolarización. Esto ayuda a entender porqué esta primera generación de profesionistas tenek y nahuas se escolarizó en condiciones adversas, no comparables con las que décadas después tuvieron sus hijos, ya que lo hicieron sin apoyo familiar, combinando el trabajo y los estudios para pagar sus gastos, sin apoyos ni programas de becas específicos para los indígenas, con marcadas desventajas culturales y experiencias constantes de discriminación. En cada decisión personal por estudiar estuvo presente la idea de “dejar la comunidad para vivir mejor”.

El haber ingresado al sistema escolar significó para estos indígenas crecer con menos socialización para el trabajo agrícola o doméstico, lo que hacía que su permanencia dentro del entorno comunitario fuera menos probable. Aunque sabemos que los tiempos y los contenidos escolares son constantemente negociados en las escuelas con diversidad étnica, cuando continuaban ascendiendo de nivel escolar había un cambio de residencia y la socialización se alejaba más del entorno comunitario. Todos iniciaron sus pasos por las escuelas en las primarias públicas de sus comunidades, después se trasladaban a las cabeceras municipales para terminar este nivel y acceder a las secundarias privadas o por cooperación. Las cabeceras municipales en este sentido, fueron un punto intermedio de la migración a la ciudad y fue ahí donde estos indígenas adquirieron sus primeras experiencias de contacto intercultural. Para continuar con los estudios superiores necesariamente tuvieron que salirse de su región, ya fuera en espacios urbanos o bien en programas de capacitación docente en diferentes partes del país.

Estas trayectorias de escolarización no fueron continuas, frecuentemente suspendían sus estudios debido a dificultades económicas o por la fuerte presión que recibían de sus familias para ya no continuar, esto principalmente en el caso de las mujeres. Debido a la desigual distribución de las oportunidades educativas en la Huasteca, cada nivel escolar representaba un gasto mayor para estos tenek y nahuas por los cambios de residencia, entonces había que pagar transporte, hospedaje y alimentación. Sin embargo, permanecieron en la escuela porque contaron con la “protección” de familias mestizas en las que a veces fueron “hijos adoptados”, servidores domésticos sin remuneración y en los casos en los que esto no sucedió fueron trabajadores asalariados con bajos sueldos. Las mujeres además, tenían que negociar más su permanencia en la escuela porque se enfrentaban a sus roles de género ya que

dejaban la socialización para el trabajo doméstico y se iban a vivir fuera de sus casas aún siendo solteras.

Además, la escuela dentro de estos múltiples escenarios fue el principal espacio de socialización intercultural donde estos indígenas experimentaron una confrontación cultural y relaciones jerarquizantes. Ahí aprendieron o perfeccionaron el español y entendieron la carga peyorativa del uso de sus lenguas maternas. Los maestros los castigaban física y verbalmente por usar el tenek y náhuatl en la escuela, aunque era claro que no todo pasaba por el control de las instituciones y ellos lo usaban en la interacción con algunos compañeros. Las escuelas rurales hasta la década de los noventa cumplían con su papel de castellanizadoras y aculturadoras para la población indígena y generaban ambientes de interacción pocos propicios para la valoración positiva de las diferencias culturales de los grupos étnicos. Fuera de la región Huasteca, ésta situación se agravaba aún más, el “doble esfuerzo” que señalaron todos los colaboradores se refería precisamente a la transfiguración cultural en la que se veían inmersos dentro del espacio escolar ya que todos tuvieron que desplazar aspectos de su cultura étnica, como el uso de sus lenguas maternas y cambiar su aspectos de “indios” y además tenían que hacer frente a discriminaciones constantes por cuestiones raciales o de clase. Esta transfiguración cultural al final de cuentas fue el precio que estos indígenas pagaron por continuar estudiando.

En las escuelas urbanas, los hijos también vivieron dinámicas similares. Principalmente en la secundaria, tuvieron problemas de conducta por su agresividad o por su falta de integración, fueron niños con reportes, protagonistas de peleas porque la “carrilla” o burlas que recibían eran más pesadas hacia su fenotipo o forma de vestir como “indios”. En esta etapa aprendieron a defenderse y recurrieron al ocultamiento y rechazo de su pertenencia étnica debido a la violencia física y verbal de la que fueron objeto en la escuela. Los padres no siempre fueron conscientes de las experiencias de discriminación de los hijos en la escuela, sólo en uno de los casos los padres tuvieron conocimiento y fue un hecho de peso para reforzar su proyecto promocional hacia los hijos y dejar de enseñarles su lengua nativa.

Cuando los hijos vivían en las cabeceras municipales de la Huasteca crecieron rodeados de prestigio social por la profesionalización de los padres y su ascenso social y económico; sin embargo, al llegar a la ciudad estos aspectos no fueron una garantía para tener una posición social privilegiada ya que las diferencias de clase operaban con mayor intensidad. Algunos

hijos, después de experiencias discriminatorias, trataron de borrar las “marcas” étnicas para adaptarse más fácil y lograr ascender social y económicamente.

c) La relación entre profesión e identidad étnica

El hecho de que estos indígenas continuaran estudiando hasta profesionalizarse respondía a un interés general por incorporarse a los códigos, valores y conocimientos de la sociedad dominante aunque posteriormente hubo un cambio en el sentido de su profesionalización al hacer un uso étnico de sus conocimientos y proyectarse como indígenas en sus espacios laborales. En un principio la elección de una carrera profesional llegó a provocar un replanteamiento de su pertenencia étnica. La profesionalización fue producto de tensiones identitarias porque significaba decidirse por un futuro ocupacional y un contexto de vida diferente al que crecieron, especialmente porque ningún otro miembro de la familia había seguido la ruta profesional, todos fueron los primeros en dar este giro ocupacional.

Dentro de la dinámica nacional de incorporación de los indígenas como intermediarios de las políticas estatales, el magisterio bilingüe fue el principal nicho de profesionalización de los primeros indígenas de la Huasteca potosina. Ninguno se visualizaba como tal en su época de estudiante, algunos incluso habían intentado ingresar a otras carreras profesionales pero no lo lograron por su propia cuenta. Al regresar a sus comunidades fue que se enteraron del magisterio como una opción viable para que hablantes de lengua indígena pudieran profesionalizarse.

Sin duda alguna, las experiencias de formación profesional están relacionadas con la filiación étnica de los indígenas. Esto queda más claro cuando comparamos el caso de los maestros con otro tipo de profesionistas, así como el caso de los nahuas frente a otros grupos indígenas del país. La capacitación con enfoque bilingüe que tuvieron los maestros influyó en la revalorización lingüística que ahora los distingue en la ciudad. Aunque su principal motivación al entrar al magisterio era perfeccionar su uso del español, por ser un fuerte marcador de su pertenencia étnica, en el magisterio conocieron los discursos que resaltaban el sentido artístico y científico de sus lenguas, lo que propició que su reafirmación étnica se manifestara principalmente en términos lingüísticos. Sin embargo, no todos los grupos étnicos ingresaron a la par a esta dinámica, son los hablantes de náhuatl los que se incorporaron primero ya que han tenido mayor atención pública por el predominio que mantienen en el

imaginario nacional sobre la historia indígena. Los tenek empezaron a recibir capacitación hasta mediados de los setenta, lo cual explica su incorporación tardía a este proceso.

Otra de las ventajas que ofreció el magisterio fue formar parte de una estructura institucionalizada que brindaba capacitación continua, ascensos laborales, prestaciones sociales y el ingreso a una red de contactos que acercó a varios indígenas de la región. Por ello, los maestros bilingües tienen amplios contactos que han tejido a partir de esta condición laboral más que para conformar una comunidad étnica en la ciudad. Por otro lado, trabajar dentro de la burocracia educativa también permitió que estos indígenas fueran los más visibles dentro de la ciudad, el otro grueso de profesionistas tenek y nahuas identificados en las estadísticas (abogados, médicos, contadores) no participan en estas redes de paisanazgo y más bien pasan por el ocultamiento de su adscripción en todos sus espacios de interacción. Uno de los profesionistas fuera del magisterio con el que tuve contacto fue un economista hablante de náhuatl, con quien fue muy difícil interactuar después de nuestro primer encuentro. Si bien había una especie de autoadcripción de su parte, en cuanto intenté en repetidas ocasiones entrar al ámbito familiar para profundizar en el tema, hubo un rechazo continuo. Esta actitud contrastaba enormemente con la que tuvieron todos los maestros bilingües que colaboraron en este proyecto, los cuales evidenciaban cierto orgullo por pertenecer a un grupo étnico y estar trabajando a favor de “su gente” desde su trinchera laboral.

Al tratar de explicar la posible ruptura con la filiación étnica de estos profesionistas pienso en el caso de mi madre, una mujer originaria de una comunidad nahua de la Huasteca hidalguense que es médico de profesión y no se autoadscribe como indígena a pesar de los contenidos culturales que rodean a su familia y los vincula con formas de vida comunitaria. Todos salieron desde muy chicos de su lugar de origen para estudiar, sólo tres hermanos – incluyendo a mi madre- se profesionalizaron fuera del magisterio y son ellos los que menos se autoidentifican como indígenas. Durante su formación profesional como médico, ella fue incorporando una nueva forma de concebir el cuerpo y sus formas de curación. Ahora tiene una visión “científica” de la medicina y no reproduce las técnicas de saneamiento que practican su madre y hermanos. Ellas se curan de espanto, se hacen limpias y toman hiervas para aliviar sus malestares, a mi madre jamás la he vista emplear en ella ni con nosotras técnicas de este tipo. Por otro lado, sus expectativas de ascenso económico y social derivadas de esta profesionalización la hicieron incorporarse a un contexto cada vez menos relacionado con la dinámica de las comunidades indígenas. Se casó con un hombre mestizo que no aceptaba su

entorno familiar y formó una familia alejada físicamente de este entorno, aunque mantuvo sus propias estrategias para visitar a su familia y su lugar de origen frecuentemente.

En todos los casos presentados, la profesionalización cambió el estatus de estos indígenas dentro de la comunidad y permitió incluso un acercamiento con la familia. Probablemente con una mayor debilidad del apego, regresaron a sus comunidades o cerca de ellas para emplear étnicamente sus conocimientos profesionales, como bien lo señala Bertely (1998) para otros grupos indígenas en la ciudad de México. Algunos ocuparon cargos comunitarios, fungieron como intermediarios frente a los municipios, incrementaron las propiedades de la familia y colaboraron para que los hermanos menores siguieran sus pasos. Sin embargo, estos regresos no siempre fueron fructíferos, ya que sus expectativas laborales sobrepasaban la dinámica de las comunidades, sus respectivas familias empezaban a aumentar y la idea de que los hijos crecieran en otro entorno diferente fue más fuerte, además el carácter mixto de sus matrimonios a veces no contribuía a una inserción exitosa de la familia completa en la comunidad.

Estos primeros profesionistas indígenas accedieron a las carreras que el indigenismo dirigió hacia esta población en su afán por lograr una incorporación paulatina de estos grupos a la cultura nacional. Es por eso que el magisterio se convirtió en la primera profesión socialmente aceptada para los indígenas y la más socorrida por ellos. Sin embargo, en la actualidad, las políticas públicas ubican a esta población dentro del combate a pobreza que caracteriza a una buena parte de la población mexicana, por ello se han creado programas compensatorios específicos para apoyar la escolarización de los indígenas e incluso se han abierto decenas de Universidades Interculturales para incorporarlos a la profesionalización como una respuesta a las demandas de reconocimiento cultural que exigió el movimiento zapatista de 1994. Además de estos apoyos gubernamentales, el aumento de la presencia de jóvenes en las ciudades ha diversificado las opciones profesionales de estas nuevas generaciones. En la capital potosina se concentran la infraestructura educativa del Estado, la cual está orientada principalmente a cumplir la demanda del sector de servicios e industrial, por ello algunos de los hijos de las familias analizadas han optado por estudiar carreras vinculadas con la tecnología, la industria y el comercio, mientras otros prefieren continuar por el camino de la docencia, la abogacía y el arte, nichos que fueron los primeros que se abrieron para esta población en México.

Es importante señalar que la inserción profesional y laboral de la familia también ha sido un factor importante para la reconfiguración identitaria de los hijos. Para ellos no significó lo mismo descender de una familia con padres dedicados a la docencia, la burocracia o la academia, a ser hijos de indígenas trabajando en el servicio doméstico. Los primeros crecieron ubicando a sus padres dentro de un campo profesional y algunos se percibían dentro de familias indígenas “exitosas”, mientras que los otros experimentaban una discriminación más intensa por la ocupación subvaluada de la familia en la ciudad. Aún para el caso de los hijos de profesionistas la valoración social de sus ocupaciones dependió mucho del contexto de interacción. En las comunidades indígenas los hijos eran excluidos y discriminados por sus pares en las escuelas por su cambio en la condición material y un manejo diferenciado de los referentes culturales, porque “ya no eran totalmente indígenas” ya que provenían de matrimonios mixtos y las actividades de la familia eran diferentes al resto de la comunidad. En las cabeceras municipales de la Huasteca los hijos vivían el orgullo de ser descendientes de “indígenas superados” dentro de un contexto mayoritariamente mestizo. Ya en la ciudad, los hijos se ubicaban dentro de un campo profesional relativamente común para los mestizos aunque excepcional para otros grupos indígenas y definieron sus expectativas laborales también vinculados a la profesionalización en la ciudad.

Los casos presentados no se suman a la dinámica de los profesionistas indígenas sumamente abordados por la antropología, los cuales llegan a articular discursos reivindicativos en términos políticos y culturales dentro de sus capacidades intermediadoras entre el gobierno y sus grupos étnicos. Después del levantamiento zapatista de 1994, se han venido aglutinando con mayor fuerza varias organizaciones indígenas que sobrepasan los límites locales e incluso nacionales, dentro de los cuales los profesionistas han conformado lo que algunos autores definen como una “intelectualidad étnica” (Dietz, 1999). Muchos de estos agentes étnicos participan incluso desde contextos urbanos donde llegan a ser intermediarios más directos frente al gobierno, como ocurre con los zapotecos en la ciudad de México, los mixes en la de Oaxaca, los huicholes en Guadalajara, los purépechas en Morelia, por mencionar algunos. Sin embargo, cuando observamos a la capital potosina y sus habitantes indígenas nos damos cuenta que esta dinámica no ha permeado en todas las ciudades ni a todos los grupos étnicos del país.

La ausencia de un discurso reivindicativo en términos políticos o culturales tanto de los tenek como nahuas en la capital puede tener varias explicaciones, desde el tipo de dispersión

residencial y la diversidad ocupacional que dificulta la articulación de redes de paisanazgo, hasta el hecho de que no ha habido ningún detonante amenazador que los obligue a integrarse como grupo en la ciudad. Probablemente el que las comunidades en la Huasteca estén fragmentarizadas a lo largo de una extensa región no permite en la ciudad una articulación étnica que sobrepase los límites de sus lugares de origen. Sin embargo, de manera individual y dentro del seno de las familias nucleares estos indígenas profesionistas reclaman el respeto a sus diferencias desde sus trincheras profesionales.

Estos tenek y nahuas asentados en la capital potosina viven su etnicidad en términos menos reivindicativos y más íntimos, como lo menciona Anath Ariel de Vidas. La tendencia es tener una proyección étnica mediana en sus espacios de trabajo y vivir su etnicidad dentro del espacio doméstico y el contacto directo con sus comunidades y parientes. En la ciudad estos profesionistas no tejen lazos sólidos con los paisanos, sí se reconocen entre ellos pero no necesariamente se reafirman entre sí, algunos son sus conocidos pero no refuerzan sus contactos más allá de los asuntos laborales. La visibilidad que estos profesionistas tienen dentro del magisterio, la academia o la burocracia indigenista no es producto de una etnicidad reivindicativa sino se debe a que son espacios con cierto perfil institucional que los hace ser reconocidos por sus rasgos físicos y culturales así como por lo poco común que resulta encontrarlos en estos trabajos; sin embargo, las labores de intermediación se limitan muchas veces a cumplir con el papel de traductores de sus respectivas lenguas nativas.

d) Migración urbana y socialización

El arribo a la ciudad de estos profesionistas se debió precisamente a motivos laborales. Todos trabajaban en las filas del gobierno antes de llegar por lo que su inserción laboral en la ciudad estaba relativamente asegurada. Como vimos con el primer caso, aquellos tenek o nahuas que no eran profesionistas llegaron a la capital a probar suerte y se emplearon en el servicio doméstico, la vigilancia, el comercio y otros empleos en el servicio.

No todos los profesionistas indígenas se insertaron exitosamente en la ciudad, en uno de los casos queda explícito que llegaron a colonias marginales, con problemas en sus lugares de trabajos y cambios radicales en la estructura familiar que alteraron significativamente la transmisión étnica hacia los hijos. El principal cambio en la estructura familiar derivado de la residencia urbana de estos tenek y nahuas es la nuclearización, la alteración de los roles

tradicionales de género, la poca incorporación de los hijos en la economía familiar, así como cambios derivados de una socialización intercultural

La socialización es fundamental porque a través de ella los hijos aprenden formas de ser y estar en el mundo según los valores y conductas de su entorno familiar pero también del entorno secundario. A través de las interacciones y del contacto con modelos de vida diferente los hijos se apropian y resignifican las normas y valores que los guiarán en la sociedad. En el caso de los hijos de indígenas urbanos, éstos experimentan una socialización intercultural ya que por un lado viven en su espacio doméstico algunos elementos culturales de los grupos étnicos y en espacios como la escuela, el barrio o el grupo de amigos se acercan a otros modelos de vida sobre los cuales deben elegir. Por otro lado, la relación entre indígenas y mestizos se caracteriza por la asimetría y por una valoración desigual de sus componentes culturales, lo cual sin duda impacta en la forma en que los hijos construyen sus representaciones y adoptan sus comportamientos sociales.

En el caso de los padres, la negociación cultural no inició con el arribo a la ciudad. A diferencia de otros grupos de migrantes indígenas que llegan directamente de sus comunidades al espacio urbano, los tenek y nahuas de la Huasteca se movieron dentro de la dinámica local donde persisten constantes relaciones entre las cabeceras municipales y las comunidades lo cual los enfrentó a experiencias de contacto asimétrico de manera cotidiana. Para los hijos, el hecho de provenir de matrimonios mixtos los hizo crecer dentro de negociaciones cotidianas en el mismo seno de las familias.

Los hijos de los profesionistas indígenas asentados en la ciudad representan los dilemas en cuanto a la reproducción étnica en contextos urbanos. Muchas veces esta identidad resulta conflictiva, ya que aún viviendo en la ciudad no todos los hijos se sienten parte de ella, en las interacciones cotidianas llegan a sentirse ajenos a este entorno porque son discriminados por su fenotipo, el uso del español, las diferencias de clase, entre otros aspectos. Sin embargo, en el contexto urbano fue donde ellos ampliaron sus redes sociales, sus referentes culturales e imaginaron un futuro diferente donde muchas veces la identidad étnica no tenía cabida. La escuela fue un espacio estratégico para la socialización en este sentido. Ahí fue donde crearon su grupo de amigos, recibieron la ayuda de maestros y donde experimentaron discriminación racial y de clase.

Por lo regular son los hijos mayores lo que tienen mayor identificación con el mundo étnico porque pasaron sus primeros años socializando en la comunidad de origen de los padres o crecieron cuando los padres tenían más contacto con ella. En cambio los más pequeños tienen menos identificación debido a que los padres ya han pasado también por procesos de resignificación identitaria. Pero además, hay diferentes momentos en sus vidas en los que el sentido de pertenencia se oculta, en otros aflora o presenta mayor conflicto. En la etapa de adolescencia, que coincide con los tratos discriminatorios en las escuelas y la búsqueda de modelos de vida fuera de casa, los hijos tienden a ocultar o rechazar su pertenencia étnica; sin embargo, en la etapa de universitarios e inicio de la adultez puede ocurrir un reencuentro con su ascendencia indígena, los hijos desean reaprender los contenidos culturales y simbólicos de los grupos y revalorizan su pertenencia étnica. Este reencuentro llega a ser motivado por experiencias de confrontación cultural que los hace reavivar su memoria y resignificar sus orígenes indígenas, como lo ha sido un viaje al extranjero o un acercamiento con el mundo rural. En la exploración de caminos laborales una vez que concluyeron sus profesiones, algunos hijos se convirtieron en agentes promotores o difusores de la “cultura tenek o nahua”. En este tiempo las relaciones con los padres se intensifican, se recomponen de manera más positiva. Ya en su etapa reproductiva, los hijos se replantean de nueva cuenta su adscripción étnica, ninguno se ha casado con mujeres del mismo grupo étnico, y algunos viven su etnicidad en un plano más íntimo mientras que otros deciden renunciar de nueva cuenta a ella. Trabajar con ambas generaciones me permitió entender que además de que la identidad étnica se resignifica según los contextos de interacción, también se transforma temporalmente a lo largo de la vida de un sujeto.

e) Proyecto promocional y comunidades afectivas en la ciudad

No sólo el factor laboral impulsó el traslado de las familias a la ciudad, también había implícito un “proyecto promocional” detrás de esta decisión (Romer, 2002). Una de las principales razones que motivó la residencia urbana de la familia fue que los hijos crecieran con mayores posibilidades de estudio y trabajo para que de esta forma mejoraran su condición material y social. En este sentido, la escolarización de los hijos fue la principal estrategia para que éstos ampliarían sus referentes culturales, se capacitarían para formarse profesionalmente y mejorarían sus condiciones materiales ante la posibilidad futura de lograr un empleo con mayores ingresos.

Sin embargo, este proyecto promocional también significó crear estrategias para hacer frente a la discriminación étnica en la ciudad, por eso además de optar por la escolarización, las familias se preparaban en su interior mediante la no reproducción de marcadores étnicos para asegura la pronta integración al contexto urbano de sus descendientes. Por ello, en el seno de las familias estos hijos se socializaron ya con una selección y resignificación de la cultura y los valores de sus grupos indígenas de referencia. Esta negociación puede ejemplificarse con el uso de la lengua materna, la cual los padres han decidido ya no transmitir hacia los hijos porque carece de utilidad para comunicarse con los mestizos y además llega a ser una fuente de discriminación en las escuelas urbanas. Estos hijos, producto de matrimonios mixtos, aprendieron primero el español aunque crecieron escuchando las lenguas nativas dentro de las comunidades de origen e incluso llegaron a entenderlas; sin embargo, en la ciudad ocurre sin excepción un desplazamiento lingüístico total ya que dejaron de escuchar a los padres usarlas, perdieron su valor comunicativo y su conocimiento sobre ellas disminuyó considerablemente.

Todos los cambios que las familias experimentan en la ciudad podrían llevarnos a suponer una pérdida de la identidad étnica; sin embargo, hemos visto que éstas recrean “comunidades afectivas” que enlazan a estas familias urbanas con su mundo étnico gracias a una fuerte identificación que descansa en las relaciones de afecto y los lleva a un constante ir y venir con la familia extensa dentro de sus lugares de origen. La propuesta de usar este concepto se debe a que en la ciudad no todos los indígenas reproducen intensamente sus prácticas culturales; sin embargo su identificación descansa en un fuerte apego, en una carga emocional que los hace identificarse aún con las distancias geográficas. Esta carga emocional emerge dentro de lazos intensos de parentesco y de una reactivación constante de la memoria que los hace sentirse frecuentemente parte de una comunidad étnica. Para los hijos, así como para los padres, la identidad étnica va cambiando conforme se acumulan experiencias y conforme éstas se van articulando en la memoria. Todas las vivencias ligadas al mundo étnico (residencia en la comunidad, participación en rituales, etc.) al ya no ser recreadas en la ciudad pasan por el filtro de la memoria y les da un sentido en la actualidad. Estos recuerdos alimentan positiva o negativamente la adscripción étnica de estos profesionistas y sus hijos, para algunos esta pertenencia se ve afectada por los recuerdos dolorosos de la infancia y las relaciones familiares mientras que para otros los recuerdos son el único elemento que los une con el grupo de pertenencia.

Ante la ausencia de redes de paisanazgo y su forma de residencia dispersa en la ciudad, algunos tenek y nahuas llegan a tejer de manera individual una relación afectiva directa con el grupo de referencia. Esto me ayuda a explicar porqué aunque en la ciudad no reproducen frecuentemente sus referentes culturales, sí regresan a la comunidad para celebrar algunos rituales y prácticas culturales. Este proceso yo lo he vivido dentro de mi familia, este es el apego que a mí me han transmitido hacia una comunidad en la que yo nunca viví ni crecí pero hacia la que siento ciertos grados de identificación gracias al soporte de una familia extensa de la que físicamente he crecido alejada pero cercana en términos afectivos.

Por otro lado, las tensiones que los hijos experimentan en torno a su adscripción étnica dependen en gran medida de la calidad de las relaciones afectivas que mantienen con sus padres. La transmisión de la identidad étnica de los hijos pasa por el filtro de las relaciones afectivas a nivel familiar. Cuando existe una desarticulación familiar derivada de hechos de violencia los hijos tienden a rechazar su pertenencia a una comunidad étnica, también cuando hay ausencias de los padres en la crianza de los hijos ocurre algo similar. En cambio, cuando los hijos deciden reencontrarse en alguna etapa de su vida con su ascendencia étnica, las relaciones con los padres se recomponen inmediatamente.

Además, la pertenencia étnica a nivel familia no sólo depende de los padres sino que los hijos participan activamente decidiendo si la mantienen o reafirman en la ciudad. Una parte importante del conflicto identitario de los padres se origina por los problemas de transmisión hacia los hijos, ya que cuando éstos se acercaban al mundo étnico de los padres las relaciones entre ellos se recomponían y los padres vivían con menos tensión su pertenencia. Incluso los hijos no sólo deciden mantener la identidad étnica sino que son agentes de revitalización en las familias. Son ellos los que propiciaron la reutilización de las lenguas maternas en las casas o la difusión de éstas a un público ciudadano o bien buscan un reencuentro entre las familias en el lugar de origen y la ciudad. En este sentido, podemos pensar en una dinámica circular más que vertical de la reproducción a nivel familiar.

f) Ocupación y etnicidades urbanas

En la capital potosina los profesionistas se han incorporado en empleos con mayor estabilidad laboral y económica que les ha permitido cambiar sus niveles de vida con respecto a los tenek y nahuas que tienen otras ocupaciones. Éstos no viven en condiciones de tanta marginalidad y

por lo tanto no son objeto de atención institucional. Bien podríamos decir que la superación de la pobreza y la marginalidad urbana los hace aún más invisibles dentro de las ciudades.

Por otro lado, en su proyección étnica en la ciudad queda manifiesta la estrecha relación que guarda la ocupación laboral con la forma en que viven su etnicidad fuera del contexto comunitario. Tanto para los padres como para las segundas generaciones existen nichos profesionales y laborales que favorecen su reconocimiento como indígenas, entre los más importantes están el ambiente artístico que tiende a favorecer la búsqueda de la diferencia, la innovación y la mezcla en las propuestas; el magisterio bilingüe y la burocracia indigenista son ambientes propicios para el reconocimiento por el papel de intermediación que deben cumplir ante la población indígena; y el ambiente académico por la valoración reciente que ocupa la diferencia cultural, especialmente en el campo de las Ciencias Sociales y Humanidades. No es casualidad que las familias con las que trabajo hayan sido localizadas dentro de estos espacios y además hayan accedido a colaborar en el proyecto; de los otros profesionistas sólo tuve referencias por las estadísticas, pero nunca logré contactarlos dentro de las redes de paisanos ni dentro de las filas burocráticas, lo que me lleva a pensar que son trabajadores por su cuenta y tienen una identidad étnica negada, oculta o asimilada que los lleva a ser invisibles en la ciudad.

Los espacios de inserción profesional de estos indígenas en la capital son un indicador de la división étnica del trabajo en la actualidad. Han sido las ocupaciones burocráticas las más socorridas por esta población porque es a través de la política asistencialista e instrumentalizada del Estado que los indígenas han podido profesionalizarse, ascender económica y socialmente y revalorizar sus pertenencias étnicas. Todo esto considerando que la mayoría de los indígenas en la capital ocupa trabajos fuera del ámbito profesional.

Sin embargo, aún dentro de estos nichos laborales promotores de la diferencia cultural los indígenas pagan altos costos por su pertenencia étnica. Los menos han recibido trato preferencial derivado de relaciones paternalistas; pero el resto se han ubicado en espacios competitivos que les genera conflictos en las relaciones laborales. Derivado de esto mantienen un perfil bajo, inseguros de plantear iniciativas y tratan de cumplir sus tareas sin destacar. Fuera del ámbito de la docencia, los profesionistas indígenas en la ciudad se perciben subvaluados, con bajos sueldos, sin reconocimiento a sus capacidades aún en espacios donde destacaban por la excepcionalidad de su presencia y donde podría proyectarse aún más étnicamente. Estas

situaciones las atribuyen a sus desventajas culturales dentro de espacios dominados por mestizos y como parte de las experiencias discriminatorias que forman parte ya de sus vidas.

El tipo de inserción laboral en la ciudad también influye en la relación que mantienen con sus lugares de origen, aunque en la realidad esto depende más de la fuerza de las relaciones familiares. Por ejemplo, las familias que se ocupan en el empleo doméstico o cualquier otro empleo informal, tienen mayor flexibilidad laboral y pueden moverse con mayor frecuencia en la ciudad y sus comunidades, incluso pueden mantener doble o triple residencia como el caso de la primera familia analizada. En cambio los profesionistas ocupados en las filas burocráticas tienden menos a intensificar sus lazos porque los traslados físicos son más esporádicos y menos prolongados. Ahora bien, esta inserción también nos lleva a reconsiderar el debate ya clásico sobre la relación que guarda la pertenencia de clase con la adscripción étnica. En el marco de las relaciones asimétricas que caracterizan a los grupos indígenas, uno de los marcadores atribuidos a su condición de indígenas es la pobreza. Al llegar a la ciudad, los migrantes indígenas llegan a un sistema de organización diferente donde la estructura de clase opera con fuerza en las posiciones y relaciones sociales. Esto favorece a que el ascenso socioeconómico de los profesionistas –junto con otras variables como la ausencia de redes de paisanazgo y un lazo afectivo débil con la comunidad étnica- debilita la identidad étnica de estos indígenas. A diferencia de lo planteado por Bertely, no son los indígenas “abiertos” los que reivindican con mayor intensidad su pertenencia étnica; por el contrario, las familias más marginales de tenek y nahuas son las que han realizan acciones reivindicativas en la ciudad, esto opera tanto en el caso de los padres como de los hijos.

Para cerrar, señalaré que además de cuestionar las representaciones sociales sobre lo indígena y la pobreza urbana, éstos indígenas urbanos muestran que hay muchas formas de vivir étnicamente en la ciudad. Como queda demostrado en esta investigación, no todo los indígenas viven de manera corporada ni construyen discursos reivindicativos para hacerse vivibles, no realizan los grandes rituales ni festejos religiosos que los aglutina como grupo, ni reproducen muchas prácticas de su vida comunitaria como ocurre en las llamadas “comunidades morales”. Algunos autores pueden hablar de una desindianización o pérdida de la identidad étnica; sin embargo, en nuestro estudio de casos vamos a ver que pequeños grupos familiares viven su etnicidad de forma muy íntima y cotidiana; dentro del espacio familiar, articuladas por las relaciones de parentesco y creando “comunidades afectivas” que no pasan por grandes manifestaciones políticas ni religiosas, sino que viven de forma más personal

y directa este apego afectivo con la comunidad étnica. Esto es lo que sucede con los indígenas que arriban a la ciudad sin grandes redes de apoyo y tejen puentes de manera directa con sus lugares de origen y sus familias extensas en la comunidad para reforzar su pertenencia étnica.

En los espacios urbanos es donde se están construyendo las nuevas identidades étnicas de este país, es donde además están mostrando su dinamismo a paso acelerado. El trabajo aquí realizado sólo muestra una parte de las complejas y variadas formas de ser indígena en México.

BIBLIOGRAFÍA

Aceves, Jorge

2008 "Un enfoque metodológico de las historias de vida", en *Proposiciones*, Vol.29, Santiago de Chile, ediciones SUR, 1999. Consultado en <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=422> el 28 de agosto.

Aguilar Robledo, Miguel

1998 "Haciendas y condueñazgos en la Huasteca potosina. Notas introductorias", en Jesús Ruvalcaba (coord.), *Nuevos aportes al conocimiento de la Huasteca*, México, Ciesas, pp. 123-152.

Aguilar Urbina, Patricia

1995 *Mazatecos, un grupo étnico en la ciudad*, tesis de licenciatura, México, UAM-Iztapalapa.

Aguirre Beltrán, Gonzalo

1957 *El proceso de aculturación y el cambio sociocultural en México*, México, UNAM.

1991 *Regiones de refugio. El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mestizoamérica*, México, Universidad Veracruzana, INI, Gobierno del Estado de Veracruz, FCE.

Albertini, Claudio

1999 "Los nietos de Sánchez: indígenas migrantes en el centro histórico de la ciudad de México", en *Ce-Acatl, Indígenas en la ciudad de México*, 101, pp, 141-148.

Anderson, Michael

1971 *Sociología de la familia*, México, FCE.

Anguiano, Ma. Eugenia

1993 "La migración de indígenas mixtecos: movilidad poblacional y preservación de identidades", en *Demos*, núm. 6, pp. 16-17.

Ariel de Vidas, Anath

2003 "La identidad étnica no corresponde necesariamente a la reivindicación indígena. Expresiones identitarias de los tenek y nahuas en la Huasteca Veracruzana" en *Vetas*, año V, núm. 15, septiembre-diciembre, pp. 13-26.

Ariza, Marina

2002 "Migración, familia y transnacionalidad en el contexto de la globalización: algunos puntos de reflexión", en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 4, octubre-diciembre, pp. 53-84.

Arizpe, Lourdes

1976 *Indígenas en la ciudad: el caso de las Mariás*, México, Secretaría de Educación Pública, Colección Sepsetentas.

1978 *Migración, etnicismo y cambio económico. Un estudio sobre migrantes campesinos a la ciudad de México*, México, El Colegio de México.

1985 *Campesinado y migración*, México, Secretaría de Educación Pública.

Arrecillas C., Alejandro

1991 *Los que van y vienen. Los migrantes mazahuas en Ciudad Juárez*. Chihuahua, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Culturas Populares, Unidad Regional-Chihuahua.

Atkinson, Paul y Hammersley

1998 "Ethnography and Participant Observation", En Normam K. Denzin y Yvonna S. Lincoln (editors), *Strategies of Qualitative Inquiry*, SAGE Publications, California, pp. 110-136.

Avila, Agustín

1993 *Huastecos de San Luis Potosí*, México, Instituto Nacional Indigenista, colección Pueblos Indígenas de México, Secretaría de Desarrollo Social.

2008 *La reforma indígena y padrón de comunidades*, MIMEO.

Ávila, Agustín, Brigitte Barthas y Alma Cervantes

1995 *Los huastecos de San Luis Potosí*, México, INI.

Barth, Fredrik

1976 *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*, México, FCE.

1995 "Ethnicity and the concept of culture", paper presented to the Conference *Rethinking Culture*, Harvard.

Bartolomé, Miguel

1997 *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI, INI.

Bastos, Santiago

2000 *Poderes y querer. Historias de género y familia en los sectores populares de la ciudad de Guatemala*, Flacso, Guatemala.

Behar, Ruth

2009 *Cuéntame algo, aunque sea una mentira. Las historias de la comadre Esperanza*, México, FCE.

Berger y Luckman

1979 *La construcción social de la realidad*, Argentina, Amorrortu Editores.

Bertaux, Daniel

1993 "La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades", en J. M. Marinas y Cristina Santamarina (editores), *La historia oral: métodos y experiencias*, Debate, Madrid, pp. 149-172.

Bertely, María

1997 "Escolarización como atributo de etnicidad en indígenas migrantes de Villa Hidalgo Yalalag, Oaxaca", ponencia para la *Asociación de Estudios Latinoamericanos*, Guadalajara, Jal.

1998 “Educación indígena en México”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, vol. II, pp. 74-110.

1998a *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, tesis de doctorado, Aguascalientes, Universidad Autónoma de Aguascalientes.

1998b “Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la ciudad de México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, enero-junio, vol. 3, núm. 5, pp. 39-51.

2003 *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo 1: Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente*, Colección La investigación educativa en México 1992-2002, México, COMIE, SEP, CESU.

2007 “Educación intercultural para la ciudadanía y la democracia activa y solidaria. Una crítica de la otra educación al multiculturalismo neoliberal y comunitarista”, en Gunther Dietz, G. Mendoza y S. Téllez (eds.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Quito Ecuador, Ediciones Abya-Ayala.

Bertely, María y Adriana Robles (cords.)
1997 *Indígenas en la escuela*, México, COMIE.

Bodoque Yolanda y Soronellas, Montserrat
2010 “Matrimonios transnacionales. Nuevos retos en el análisis de una realidad migratoria particular”, consultado en docs.gedime.files.wordpress.com/2008/.../tc-bodoque-y-soronellas.pdf , 11 de Febrero.

Bolívar, A., J. Domingo y M. Fernández
2001 *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*, Editorial La Muralla, Madrid, pp. 123-191.

2002 “¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 1, núm. 4, <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, consultada el 10 de Mayo de 2009.

Bonfil Batalla, Guillermo
1987 *México profundo. Una civilización negada*, México, Grijalbo.

Bosma, Harke and Saskia Kunnen
2001 *Identity and emotion. Development through self organization*, Reino Unido, Universidad de Cambridge.

Bourdieu, Pierre y Passeron
1985 *La reproducción*, Barcelona, Editorial Laia.

Bourdieu, Pierre
1999 “El espacio para los puntos de vista”, *Proposiciones. Historias y relatos de vida. Investigación y práctica en las ciencias sociales*, núm. 29, Santiago de Chile, Ediciones Sur, pp. 12-14.

2003 *Capital cultural, escuela y espacio social*, Argentina, Siglo XXI Editores.

Burner, Edward M.

1986 “Etnography as narrative”, en Victor Turner and Edward M. Burner (ed.), *Anthropology of experience*, USA, University of Illinois.

Calderón y Ton Salmán (eds.)

Ciudadanía, cultura política y reforma del Estado en América Latina, Zamora, El Colegio de Michoacán, IFE, pp. 407-427.

Calvo, Beatriz

1992 “Etnografía de la educación”, en *Nueva Antropología*, vol. XII, núm. 42, México, pp. 9-26.

Camus, Manuela

2002 *Ser indígena en ciudad de Guatemala*, Guatemala, FLACSO.

Candau, Joel

2002 *Antropología de la memoria*, Ediciones Nueva Visión.

Cardoso de Oliveira, Roberto

1992 *Etnicidad y Estructura social*, México, Ediciones de la Casa Chata, Colección Miguel Othón de Mendizábal, Ciesas, México.

Castellanos, Alicia

2005 “Exclusión étnica en las ciudades del centro y sureste”, en Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González (coord.), *Urbi Indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 145-167.

Castillo Hernández, Jorge Arturo

2003 *La migración indígena a Nuevo León: los mixtecos*, tesis de licenciatura en Sociología, Nuevo León, Universidad Autónoma de Nuevo León.

2007 *La diversidad vista y oculta entre los otros y nosotros. Un estudio sobre la identificación de migrantes tenek de la Huasteca potosina en el Área Metropolitana de Monterrey*, tesis de Maestría en Antropología Social, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis.

CDI

2005 *Bibliografía y resúmenes sobre migración indígena*, México, CDI, http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1809, (consultado en abril y mayo de 2007)

Chavarría, Laura

2008 “Cómo sentirse seguras en Monterrey. Redes migratorias femeninas y empleo doméstico puertas adentro”, en Séverine Durin (coord.), *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey*, México, Ciesas, CDI, pp. 173-203.

Clifford, James

1992 “Sobre la autoridad Etnográfica”, en Geertz, Clifford y otros. *El surgimiento de la Antropología Posmoderna*, Barcelona, Gedisa, pp. 141-170.

Comaroff, John y Jean

2006 “Sobre totemismo y etnicidad”, en Manuela Camus, *Las ideas detrás de la etnicidad. Una selección de textos para el debate*, Guatemala, Cirma, pp. 111-138.

Conapo

1990 *Características principales de la migración en las grandes ciudades del país: resultados preliminares*, Encuesta Nacional de Migración en Áreas Urbanas (ENMAU), Conapo, México.

Conning Barr, Andrew

1999 *La reconstrucción del migrante: felicidad y autonomía del mixteco urbano*, tesis de maestría en Antropología, México, Escuela Nacional de Antropología e Historia.

Copeland Anne y Kathleen White

1991 *Studying families, Applied Social Research Methods Series*, vol. 27, EUA, Sage Publications.

Crispín, María Luisa

2006 “Niños y niñas de procedencia indígena en las escuelas primarias del DF: problemáticas y desafíos”, en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, Distrito Federal, SEDESOL, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 125-140.

Czarny, Gabriela

1995 *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la ciudad de México*, México, Cinvestav, Universidad de Colima.

2006a *Pasar por la escuela. Significados alternos de la escolarización para miembros de la comunidad triqui en la ciudad de México*, Tesis de doctorado, México, DIE-Cinvestav.

2006b “Escuelas, ciudades e indígenas. Palabras y relaciones que ocultan distintos rostros”, en Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, Distrito Federal, SEDESOL, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 141-162.

De la Peña, Guillermo

2006 *Entrevista realizada por Lydia Rodríguez*, AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana, vol. 1, núm. 2, marzo-junio, pp. 223-230.

Díaz Rocha, Arodí

2007 *Alteridad e invisibilidad étnica en la formación de maestros indígenas de la LEPEPMI '90*, UPN 242, Ciudad Valles, Tesis de Maestría en Educación, San Luis Potosí, Universidad Pedagógica Nacional.

Díaz, Adela

2009 *Migración indígena y apropiación del espacio público en Monterrey. El caso de la Alameda*, Monterrey, Nuevo León, UDEM, Ciesas.

Dietz, Gunther

1995 *Teoría y práctica del indigenismo. El caso del fomento a la alfarería en Michoacán*, Quito, México, Ediciones Abya-Ayala, Instituto Indigenista Interamericano.

1999 *La comunidad purbépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Quito Ecuador, Ediciones Abya-Yala.

2003 *Multiculturalidad, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, Universidad de Granada, CIESAS.

Drouilleau, Félicie

2009 “Hijos de «muchachas» Migraciones y relaciones filiales de las trabajadoras domésticas”, ponencia presentada en *53 Congreso Internacional de Americanistas*, Ciudad de México.

Dubet, Francois y Danilo Martuccelli

1998 *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, España, Editorial Losada.

Durin, Séverine

2003 “Indígenas urbanos en la Zona Metropolitana de Monterrey”, en *Vetas*, núm. 15, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis.

2006 “Indígenas en Monterrey: redes sociales, capital social e inserción urbana”, en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, Distrito Federal, SEDESOL, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 163-198.

2006a “Promotores interculturales y agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio urbano”, en Gunther Dietz, Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (coords.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Quito, Ecuador, Ediciones Abya Yala.

2007 “Una educación indígena intercultural para la ciudad? El Departamento de Educación Indígena de Nuevo León”, *Frontera Norte*, julio-diciembre, año vol. 19, número 038, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte, pp. 63-91.

2008 “Introducción”, en Séverine Durin (coord.), *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey*, México, CIESAS, CDI, pp. 21-78.

2009 *En Monterrey hay trabajo para mujeres. Procesos de inserción de las mujeres indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey*, Monterrey Nuevo León, Unesco, Ciesas, CDI.

Durin, Séverine y Angélica Rojas

2005 “El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos”, en *Relaciones*, 101, vol. XXVI, Zamora, El Colegio de Michoacán, pp. 148-190.

Durin, Séverine, Rebeca Moreno y Cecilia Sheridan

2007 “Rostros desconocidos. Perfil sociodemográfico de las indígenas en Monterrey”, en *Trayectorias*, año IX, núm. 23, enero-abril, Monterrey, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 29-42.

Durin, Séverine y Rebeca Moreno Zúñiga

2008 “Caracterización sociodemográfica de la población hablante de lengua indígena en el área metropolitana de Monterrey”, en Séverine Durin (coord.), *Entre luces y sombras. Miradas sobre los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey*, México, CIESAS, CDI, pp. 81-138.

Durin, Séverine y Diana García

En prensa “Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey”, en J.J. Olvera (coord.), *Migración, comunicación y crisis*, Tijuana, El Colegio de la Frontera Norte.

Emiko Saldivar

2006 “Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del DF”, en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, Distrito Federal, SEDESOL, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 99-123.

Epstein, A. L.

1978 *Ethos and Identity*, London, University Printing House Cambridge.

2006 “Etnicidad e Identidad”, Manuela Camus (comp.), *Las ideas detrás de la etnicidad. Una selección de textos para el debate*, Guatemala, Cirma.

Espinosa, Víctor M.

1998 *El dilema del retorno. Migración, género y pertenencia en un contexto transnacional*, Zamora, El Colegio de Michoacán, El Colegio de Jalisco.

Falcón, Romana

1984 *Revolución y caciquismo. San Luis Potosí, 1910-1938*, México, El Colegio de México.

Fernández Acosta, Nefi

2008 “Educación intercultural ¿Una utopía inalcanzable?”, ponencia presentada en el *Seminario Permanente de Investigación Educación Historia y Diversidad Cultural en el noreste de México*, San Luis Potosí, El Colegio de San Luis.

Fernández Areu, Ismael

2003 “El otomí en Monterrey, un caso de bilingüismo”, en *Actas. Revista de la Universidad Autónoma de Nuevo León*, vol. II, núm. 3, pp. 82-86.

Fernández Enguita, Mariano

2003 *Etnia, clase y género en la educación. Paradojas en la escolarización de los alumnos y las alumnas marroquíes y romanís*, MIMEO.

Fernández Silva, Perla Yannelli

2002 *De lo rural a lo urbano: grupos domésticos, trabajo y vivienda en un asentamiento indígena urbano marginal en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*, tesis de maestría, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, El Colegio de la Frontera Sur.

Flores Laffont Ivette

2004 *Niños bilingües otomíes en el ámbito escolar*, MIMEO.

2007 *Leo, comprendo y no existo. Niños indígenas en escuelas urbanas*, tesis de Maestría en Antropología Social, Guadalajara, Jalisco, Ciesas.

Giménez, Gilberto

1996 “La identidad social o el retorno al sujeto en sociología”, en Méndez y Mercadi, Leticia (coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchof*, México, UNAM, pp. 11-24.

2007 *Estudios sobre la cultura y la identidad*, México, ITESO.

Glazer, Nathan y Daniel P. Moynahan

1975 *Ethnicity theory and experience*, Harvard University Press, 1975.

Gleizer Salzman Marcela

1997 *Identidad, subjetividad y sentido en las sociedades complejas*, México, FLACSO, Juan Pablos Editor.

Goffman, E.

1980 *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

1981 *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu Editores.

Goldsmith, Mary

1999 “El servicio doméstico y la migración femenina”, en Elia Ramírez e Hilda Dávila (coords.), *Trabajo femenino y crisis en México. Tendencias y transformaciones actuales*, UAM, México, pp. 257-275.

Gomes Cristina (comp.)

2001 *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en las investigaciones sobre vida doméstica*, México, FLACSO, Porrúa.

González Fernández, José Manuel Alejandro

1996 *Migración rural a la ciudad de Felipe Carrillo Puerto, Quintana Roo*, tesis de maestría, Chetumal, El Colegio de la Frontera Sur.

Gotees J.P. y M. D. LeCompte

1987 *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Ediciones Morata.

Halbwachs, Maurice

2004 *La memoria colectiva*, España, Prensas Universitarias de Zaragoza (primera edición en 1959).

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson

1994 *Etnografía. Métodos de Investigación*, Ediciones Paidós, Buenos Aires, pp. 15-97.

Hernández Cendejas, Gerardo

2007 *Tenek Lab Teje. Etnicidad y transformaciones agrarias en el ejido de La Concepción, Tanlajas, San Luis Potosí*, tesis de maestría en Antropología Social, San Luis Potosí, El Colegios de San Luis.

Hirabayashi, Lane

1985 “Formación de asociaciones de pueblos de migrantes a México: mixtecos y zapotecos”, *América Indígena*. Vol. XIV, No. 3. Julio-Septiembre: 579-598.

1993 *Cultural Capital. Mountain Zapotec Migrant Associations in Mexico City*, Tucson, The University of Arizona Press.

INEGI

1970 *IX Censo Nacional de Población y Vivienda*, México, INEGI.

1990 *XI Censo Nacional de Población y Vivienda*, México, INEGI.

1995 *I Conteo Nacional de Población y Vivienda*, México, INEGI.

2000 *XII Censo Nacional de Población y Vivienda*, México, INEGI.

2005 *II Conteo Nacional de Población y Vivienda*, México, INEGI.

2005-2009 *Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo*, México

INI-CONAPO

2002 *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*, México.

Instituto Nacional Indigenista

1995 *Informe sobre la población indígena en la Zona Metropolitana de la Ciudad de México*, mecanografiado.

Jimenez Myriam

2006 *Juan Gregorio Palechor: historia de mi vida*, Colombia, Consejo Regional Indígena del Cauca, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Universidad del Cauca, Universidad de Colombia.

Juul, Ida

2008 "Educational narratives: educational history seen from a micro-perspective", en *Pedagogia Historica. International Journal of the History of Education*, vol. 44, no. 6, December, Routledge Taylor and Francis Group, Nueva York, pp. 707-720.

Legran, Michel

1999 "La contra-transferencia del investigador en los relatos de vida", *Proposiciones, Ibid*, pp. 115-121.

Lestage, Francoise

1998 "Crecer durante la migración, socialización e identidad entre los mixtecos de la Frontera Norte (Tijuana, Baja California)", en Raquel Barceló y Martha Judith Sánchez (coord.), *Diversidad étnica y conflicto en América Latina*, vol. III, México, Plaza y Valdés, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 217-235.

Lestage Francois y Tiburcio Pérez Castro

2003 "Una escuela bilingüe ¿para quién? El caso de los migrantes indígenas en Baja California, en Francois Lartigue y André Quesnel, *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales en México*, México, Ciesas, IRD, Porrúa, pp. 249-263.

Lewis, Oscar

1957 "Urbanización sin desorganización. Las familias tepoztecas en la ciudad de México", en *América Indígena*, XVII (3), julio, México, Instituto de Indigenista Interamericano.

1965 *Los hijos de Sánchez*, México, Editorial Joaquín Mortiz.

2004 *Antropología de la pobreza. Cinco familias*, México, Fondo de Cultura Económica.

Lieblich, Amia

1997 Narrative Study of Lives, *Applied Social Research Methods Series*, vol. 5, EUA, SAGE Publications.

Lomnitz, Claudio

1995 *Las salidas del laberinto*, México, *Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, México, Joaquín Motriz.

López Casto, Gustavo

2000 *Richard y sus amigos. Sociometría de las relaciones en la escuela: Chicago y Michoacán*, Relaciones 83, vol. XXI, Zamora, El Colegio de Michoacán.

2005 *Niños, socialización y migración a Estados Unidos en Michoacán*, The Center for Migration and Development, Princeton University.

López, Oresta y Francisco Peña

2006 *Diagnóstico de la formación intercultural de maestros indígenas bilingües en San Luis Potosí. Primer reporte técnico*, México, El Colegio de San Luis, Conacyt, MIMEO.

Loureau, René

1989 *El diario de investigación. Materiales para una teoría de la implicación*. Universidad de Guadalajara, México.

Martínez Casas, Regina

1998 *Vivir invisibles: la migración otomí en Guadalajara*, tesis de maestría en Antropología Social, Guadalajara, Ciesas Occidente.

2001 *Una cara indígena de Guadalajara: la resignificación de la cultura otomí en la ciudad*, tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, México, UAM-Iztapalapa.

Martínez Casas, Regina y Angélica Rojas Cortés

2006 "Indígenas urbanos en Guadalajara: etnicidad y escuela en niños jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas", en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, Distrito Federal, SEDESOL, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 69-98.

Martínez Casas, Regina y Guillermo de la Peña

2001 "Migrantes y comunidades morales. Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara", en Pablo Yanes, Virginia Molino y Oscar González (coord.), *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México, Gobierno del Distrito Federal.

Martínez Casas, Regina, et. al.

2004 "La migración indígena en Guadalajara. Escuela y conflicto cultural en la conformación identitaria de los niños y jóvenes otomíes, mixtecos y purépechas", en Sarah Corona y Rebeca Barriga (coord.), *Educación indígena. En torno a la interculturalidad*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara, pp. 182-206.

Méndez y Mercadi, Leticia (coord.)

1996 *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad. III Coloquio Paul Kirchof*, México, UNAM.

Molina Ludy, Virginia

1986 “*Migración y distribución de la población indígena en México, 1980*”, en *México Indígena*, no. 13, año 2, nov-dic, México, Instituto Nacional Indigenista.

Molina Ludy, Virginia y Juan Jesús Hernández

2006 “Perfil sociodemográfico de la población indígena en la Zona Metropolitana e la ciudad de México. Los retos para la política pública”, en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, Distrito Federal, SEDESOL, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 27-68.

Mora, Teresa

1996 *Nduandiki y la sociedad de Allende en México. Un caso de migración rural-urbana*, México, INAH.

Oehmichen Cristina

2001 “La multiculturalidad de la Ciudad de México y los Derechos Indígenas”, en *Boletín Antropológico*, año 20, vol. 3, no. 53, Mérida, Universidad de los Andes.

1998 “Las mujeres indígenas migrantes en la comunidad extraterritorial”, ponencia presentada en el foro *La migración campo-ciudad y las mujeres*, México, UNAM.

Oliveira, Orlandina de y Mariella Pepin Lehalleur

2000 “Rupturas culturales en los relatos autobiográficos de mujeres que migran del campo a la ciudad”, en *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 62, núm. 1, enero-marzo, México, Instituto de Investigaciones Sociológicas, UNAM, pp. 123-143.

Pérez Ruiz, Maya Lorena

1993 “La identidad entre fronteras”, en Guillermo Bonfil Batalla (coord.), *Nuevas identidades culturales en México*, México, CNCA, pp. 126-153.

Pérez Zevallos, Juan Manuel

2004 “La Huasteca. Notas sobre su etnohistoria”, en Jesús Ruvalcaba, Juan Manuel Pérez Zevallos y Octavio Herrera (coord.), *La Huasteca. Un recorrido por su diversidad*, México, Ciesas, El Colegio de San Luis, pp. 215-230.

Piña, Carlos

1999 “Tiempo y memoria. Sobre los artificios del relato autobiográfico”, *Proposiciones, Ibid*, pp. 75-79.

Posso Jeanny

2006 “Migración, inserción laboral y discriminación: mujeres negras en el servicio doméstico en Cali”, ponencia presentada en el *52 Congreso Internacional de Americanistas*, Sevilla España.

Prieto, Nidia

2007 *La participación de los niños, las niñas y adolescentes indígenas en las tareas productivas de su familia para la conformación de su identidad social*, tesis de licenciatura en psicología, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.

Pujadas, J.

2002 *El método biográfico. El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales*, Colección cuadernos Metodológicos, núm. 5, Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.

Quezada Torres, María Teresa

2004 *Tequisquiapan, su parroquia, su historia*, San Luis Potosí, Control Formas.

Ricoeur, Paul

1996 *Sí mismo como otro*, México, Siglo XXI.

2004 *La memoria, la historia, el olvido*, México, Fondo de Cultura Económica.

Robichaux, David (comp.)

2007 *Familias mexicanas en transición: unas miradas antropológicas*, México, Universidad Iberoamericana.

Roca Girona, Jordi

2007 “Migrantes por amor. La búsqueda y formación de parejas transnacionales”, en *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, septiembre-diciembre, año/vol. 2, número 003, Antropólogos Iberoamericanos en Red, Madrid España, pp. 430-458.

Rockwell, Elsie (coord.)

1995 *La escuela cotidiana*, México, FCE.

Rojas Angélica

1999 *Escolaridad e interculturalidad: los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, Tesis de Maestría en Antropología Social, Ciesas-Occidente, Guadalajara Jalisco.

2005 *¿La matemática o las matemáticas? El espacio en la diversidad cultural*, MIMEO.

2006 *Entre la banca, la casa y la banqueta. Socialización y matemáticas entre los niños otomíes que viven en la ZMG*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Guadalajara, Jalisco, Ciesas Occidente.

En prensa “Diferentes significados del trabajo de los niños otomíes en Guadalajara”, en Martha Romer (coord.), *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*.

Romer Zakrzewska, Marta Dorota

1982 *Comunidad, migración y desarrollo. El caso de los mixes de Totontepec*, México, Instituto Nacional Indigenista.

2003 *¿Quién soy?: la identidad étnica en la generación de los hijos de migrantes indígenas en la zona metropolitana de la Ciudad de México*, Tesis de Doctorado en Antropología, México, INAH, ENAH, SEP.

2006 “Persistencia y pérdida de la identidad étnica en la generación de los hijos de inmigrantes indígenas en el Área Metropolitana de la Ciudad de México”, en Pablo Yanes, Virginia Molina y Oscar González (coord.), *Urbi Indiano. La larga marcha a la ciudad diversa*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 227- 248.

En prensa “Socialización, identidad y estigma. El caso de los hijos de inmigrantes indígenas en la ciudad de México”, en Martha Romer (coord.), *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*.

Rosaldo, Renato

1989 *Cultura y Verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, Grijalbo.

Rubio, Miguel Angel y Saúl Millán

2000 “Migrantes Mixtecos en Baja California”, en Miguel Angel Rubio, Saúl Millán y Javier Gutiérrez (coords.), *La Migración Indígena en México. Estado de Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas de México*, México, INI-PNUD pp. 61-107. (Serie Migración Indígena).

2000 *La migración indígena en México*, Colección Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas en México, Serie Migración Indígena, México, INI, PNUD.

Rueda, Mario

1997 “Notas sobre el desarrollo reciente de la investigación educativa y la etnografía de la educación en México”, en *La investigación en la escuela*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia Santa Fe de Bogotá.

Rueda, Mario y Miguel Ángel Campos (coords.)

1992 *Investigación etnográfica en educación*, México, CISE/UNAM.

Rueda, Mario, Gabriela Delgado y Jacobo Fardel

1994 *La etnografía en educación. Panorama, prácticas y problemas*, México, CISE/UNAM.

Ruvalcaba Mercado, Jesús y Juan Manuel Pérez Zevallos

1996 “Panorama y diagnóstico de la Huasteca”, en *La Huasteca en los albores del tercer milenio. Textos, temas y problemas*, México, Ciesas, pp. 12-55.

Saldívar, Emiko

2006 “Estrategias de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del DF”, en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, Distrito Federal, SEDESOL, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social, pp. 99-123.

Sánchez Flores, Ana Marcela

2007 *Educación intercultural en la Huasteca potosina: la formación de profesores indígenas-bilingües en Tamazunchale*, SLP, Tesis de Licenciatura en Antropología Social, San Luis Potosí, Coordinación de Ciencias Sociales y Humanidades, UASLP.

Sánchez Gómez, Martha Judith

1993 “Procesos de reproducción de la identidad étnica en la segunda generación de mirantes”, en Raquel Barceló y Martha Judith Sánchez (coord.), *Diversidad étnica y conflicto en*

América Latina, vol. III, México, Plaza y Valdés, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 237-253.

2005 *Bibliografía y resúmenes sobre migración indígena*, México, CDI, http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1809, (consultado en abril y mayo de 2007)

2005a *Algunos aportes de la literatura sobre migración indígena y la importancia de la comunidad*, Working Paper Series, The Center for Migration and Development, Princeton University.

Santos Zavala, José

2002 “Para entender a San Luis Potosí: perfil geográfico, social, económico y administrativo”, en Tomás Calvillo Unna (coord.), *San Luis Potosí: sociedad, economía, política y cultura*, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, pp. 11-31.

Schmelkes, Silvia

2004 “Multiculturalidad e interculturalidad” en M. A. Rodríguez (comp.), *Foro Educación, Ciudadanía e Interculturalidad*, México, CGEIB SEP, Observatorio Ciudadano de la Educación, Flape, Contracorriente A.C., pp. 33-38.

Schryer, Francisco

1993 “El comportamiento político de los campesinos indígenas de la Huasteca entre 1860 y 1960”, en Jesús Ruvalcaba y Graciela Alcalá (coord.), *Huasteca. III Movilizaciones campesinas*, México, Ciesas, pp. 27- 33.

Segalen, Martine

1992 *Antropología histórica de la familia*, España, Taurus Ediciones.

Taracena Elvia y María Bertely

1997 “Identidad cultural, cultura nacional y escuelas pública en México y Francia. Mazahuas y gitanos, magrebís y zapotecos”, en María Bertely y Adriana Robles (coord.), *Indígenas en la escuela*, México, COMIE.

Turner, Victor y Edward M. Bruner

1986 *The anthropology of experience*, Chicago, University of Illinois Press.

Valencia Rojas, Alberto

2005 *La migración indígena a las ciudades*, Colección Estado del Desarrollo Económico y Social de los Pueblos Indígenas en México, Serie Migración Indígena, México, INI, PNUD.

Valenzuela, José Manuel y Vania Salles (coord.)

1998 *Vida familiar y cultura contemporánea*, México, Dirección General de Culturas Populares, CNCA.

Valle, Julieta

2003 *Nabuas de la Huasteca*, México, INI, PNUD, Pueblos indígenas del México Contemporáneo.

Vargas, María Eugenia

1994 *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

Velasco Ortiz, Laura

2002 *El regreso de la comunidad: migración indígena y agentes étnicos (Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos)*. El Colegio de México. El Colegio de la Frontera Norte.

2005 *Desde que tengo memoria. Narrativas de identidad en indígenas migrantes*, Tijuana B.C., El Colegio de la Frontera Norte, Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.

Velasco, Honorio y Ángel Díaz de Rada

1997 *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*, Madrid, Editorial Trotta.

Woods Peter y Martín Hammersley (comp.)

1993 *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, España, Ministerio de Educación y Ciencia, Paidós.

1998 *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en la educación*, España, Paidós.

Yanes, Pablo, Virginia Molina y Óscar González (coordinadores)

2004 *Ciudad, pueblos indígenas y etnicidad*, México, Universidad de la Ciudad de México, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social del Gobierno del Distrito Federal.

2006 *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, Distrito Federal, SEDESOL, Dirección General de Equidad y Desarrollo Social.

Zárate Hernández, Eduardo

2002 “Ciudadanía, comunidad y modernidades étnicas” en Willem Assies, Marco