

Jóvenes indígenas y resignificaciones identitarias en la educación superior intercultural en México

Mira Tapia, Alejandro

Jóvenes indígenas y resignificaciones identitarias en la educación superior intercultural en México

Linhas Críticas, vol. 27, 2021

Universidade de Brasília, Brasil

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258015>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35328>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Dossier: Participaciones y resistencias de las infancias y juventudes de América Latina: Agencia, protagonismo y movilización colectiva

Jóvenes indígenas y resignificaciones identitarias en la educación superior intercultural en México

Juventude indígena e resignificação das identidades ao ensino superior intercultural no México

Indigenous youth and new ethnic identities in intercultural higher education in Mexico

Alejandro Mira Tapia

Departamento de Investigaciones Educativas,

CINVESTAV, México, México

alejandro.mira@cinvestav.mx

 <https://orcid.org/0000-0003-4189-0831>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v27.2021.35328>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193567258015>

id=193567258015

Recepción: 25 Noviembre 2020

Aprobación: 18 Mayo 2021

Publicación: 20 Mayo 2021

RESUMEN:

Este artículo aborda los procesos de resignificación identitaria de las juventudes indígenas en la educación superior intercultural. El objetivo es evidenciar cómo detrás del reforzamiento de las identidades étnicas de los agentes sociales que participan en este campo educativo, necesariamente están implicados procesos de agencia y subjetivación que revierten las posiciones desvalorizadas que les han sido asignadas externamente. Para ello, se comparten testimonios atravesados por el racismo que son proporcionados por jóvenes *ñõñho* quienes se escolarizan en una universidad intercultural ubicada en su propia localidad.

PALABRAS CLAVE: Jóvenes indígenas, Educación superior intercultural, Identidad, Etnicidad.

RESUMO:

Este artigo discute os processos de resignificação das identidades dos jovens indígenas no ensino superior intercultural. O objetivo é mostrar como por trás do fortalecimento das identidades étnicas dos agentes sociais envolvidos neste campo da educação, necessariamente estão envolvidos processos de subjetivação e agência que revertem posições desvalorizadas que foram atribuídas a eles externamente. Para tais propósitos, são compartilhadas histórias fornecidas por jovens *ñõñho* que estudam em uma universidade intercultural localizada em sua própria localidade sobre algumas de suas experiências passadas de racismo nas relações interétnicas regionais.

PALAVRAS-CHAVE: Juventude indígena, Ensino superior intercultural, Identidade, Etnicidade.

ABSTRACT:

This article discusses the processes of identity resigning of indigenous youth in intercultural higher education. The aim is to show how behind the strengthening of ethnic identities of the social agents involved in this field of education, necessarily subjective and agency processes are involved to reverse the devalued positions that have been assigned to them externally. For such purposes, testimonies provided by young *ñõñho* who study at an intercultural university located in their own locality are shared, about some of his past experiences of racism in regional inter-ethnic relations.

KEYWORDS: Indigenous youth, Intercultural higher education, Identity resigns, Ethnicity.

INTRODUCCIÓN

Luego de por lo menos una década de investigación sobre la interculturalización de la educación superior en México (Mateos & Dietz, 2013) y a poco menos de 20 años de la aparición de la primera institución de Educación Superior Intercultural (ESI) en esta región de América Latina, es posible afirmar que la universidad indígena, intercultural y/o comunitaria, abona en los procesos generacionales de resignificación

identitaria (Gómez, 2011) de las juventudes indígenas que se escolarizan en este subcampo educativo, debido al efecto positivo que tienen las políticas de interculturalización de la educación superior (Dietz, et al., 2016) en el fortalecimiento de la conciencia étnica y en la autopercepción que los y las jóvenes indígenas de diferentes regiones multiculturales de México tienen de sí mismos y de sus comunidades. Asimismo, la redefinición de otras categorías de pertenencia sociocultural, como el género, la clase social, la adscripción lingüística, el territorio, lo político y la religión, se suman a este fenómeno transversal de resignificaciones identitarias (Gómez, 2011) en la ESI.

No obstante, y a pesar de dichos avances, pocas investigaciones han profundizado en la relación que existe entre estos reforzamientos identitarios de los jóvenes indígenas en la ESI y sus experiencias públicas y privadas asociadas a la reproducción cotidiana del racismo dentro y fuera de la universidad (Baronnet, 2018), al ser frecuentemente actores sociales que rechazaron su identidad indígena en etapas previas a su vida universitaria. En este contexto, el presente artículo busca evidenciar algunos procesos de subjetivación y agenciamiento que se producen alrededor de las resignificaciones identitarias de los sujetos juveniles indígenas en la ESI: ¿frente a qué experiencias de opresión racial se afirman los jóvenes indígenas universitarios al construir posturas de orgullo indígena? ¿Qué papel juegan los sistemas de relaciones interétnicas en sus vidas? ¿Cómo se transforma su conciencia étnica? Son algunos cuestionamientos que organizan los datos presentados.

Para tales efectos, se comparten algunos extractos de testimonios ^[1] de estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nõño (IIN), una de las instituciones que forman parte del sub campo educativo de la ESI en México. Se profundiza en torno a dos ámbitos: 1) sus interacciones sociales públicas inscritas en los sistemas de relaciones interétnicas regionales; y 2) su paso por las escuelas del sistema de educación indígena del medio local.

Los testimonios ^[2] fueron recuperados en dos períodos de trabajo campo. El primero, entre los años 2015 y 2017, en el marco de un proyecto de investigación de posgrado que tuvo por objetivo profundizar en el papel que tiene la profesionalización intercultural en la transformación de la conciencia étnica de jóvenes universitarios ñõño. En dicho período, se realizaron una decena de entrevistas a profundidad y entrevistas biográficas con tres generaciones de estudiantes y egresados de esta Institución de Educación Superior (IES), además de un número amplio de registros de observación derivados de actividades de acompañamiento etnográfico con los y las jóvenes. El segundo período ocurrió en el marco de actividades de identificación de prácticas de racismo en la educación superior, en los que se recuperaron también las propuestas de un grupo de estudiantes del IIN sobre cómo elevar el número de estudiantes indígenas en universidades públicas convencionales.

LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN MÉXICO Y LA JUVENTUD INDÍGENA

La ESI en México puede comprenderse como una esfera diferenciada de la Educación Superior convencional pública (y privada), que surgió centralmente como una respuesta estatal frente a la precaria posición de los pueblos originarios en el plano universitario y en un contexto político más amplio de construcción de derechos culturales, derivado del levantamiento zapatista a finales del siglo XX.

Actualmente, este subsistema educativo que se caracteriza por su composición altamente heterogénea y multi-actoral (Rojas & González, 2016), está conformado por una veintena de instituciones, proyectos e iniciativas locales orientadas a la preparación universitaria de jóvenes hombres y mujeres, mayoritariamente indígenas, quienes estudian en sus propias regiones bajo una gama diversa de áreas profesionalizantes y disciplinares acondicionadas por un modelo de aprovechamiento de la diversidad cultural y lingüística. Además de un proyecto común de empoderamiento juvenil y étnico, estas IES, comparten el rasgo de autodefinirse como espacios de formación universitaria que potencian el desarrollo comunitario indígena,

articulando los perfiles de egreso con las agendas y las necesidades sociales regionales (Baronnet & Bermúdez, 2019).

El universo de instituciones educativas que componen al día de hoy la ESI, está integrado, por una parte (y mayoritariamente) por una decena de universidades diseñadas directamente por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y agrupadas bajo el modelo oficial denominado Universidad Intercultural (UI) de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Dicho modelo, impulsado a partir del año 2000, corresponde a un tipo de institución oficial que provee de servicios educativos *compensatorios, de calidad y culturalmente pertinentes* para poblaciones indígenas. Al día de hoy se compone por una decena de UIs que dependen administrativamente a la CGEIB y reciben financiamiento por parte de los gobiernos estatales en donde se encuentran sus instalaciones.

A su vez, se encuentran un conjunto de iniciativas y proyectos en educación superior interculturales - independientes de la CGEIB - que surgen desde planteamientos educativos, políticos y pedagógicos formulados por profesionistas, maestros y/o líderes comunitarios indígenas, en alianza con sectores académicos, de la sociedad civil o religiosos, que buscan consolidar proyectos más amplios de derechos colectivos reivindicativos de identidades étnicas regionales (González, 2013). La formación de profesionistas y cuadros comunitarios juveniles en estas universidades que son consideradas “propias”, corresponden a objetivos derivados de la apropiación étnica de la escuela (González, 2013) correspondientes a iniciativas educativas más cercanas a los movimientos indígenas regionales.

Finalmente, en un polo que podemos denominar como educación intercultural-comunitaria – con similitudes pero también contrastes del modelo UI - se encuentran también iniciativas en ESI que llaman la atención por la participación de entidades del sector privado que, lejos de configurar una educación intercultural de alguna forma excluyente o elitizada, más bien, implican la participación tanto de organismos civiles no gubernamentales^[3], de otros proyectos educativos interculturales no universitarios e IES privadas de corte progresistas. En este polo se encuentra el Instituto Intercultural Nöñho A.C (IIN), la experiencia en ESI a la que aludimos en este artículo.

Por otra parte, de acuerdo a una gama creciente de trabajos de investigación (Bermúdez, 2020; Bertely, 2011; Dietz et. al., 2016; Gómez, 2014; Gómez, 2015; Guitart, 2009; Hernández, 2017; Mateos & Dietz, 2013; Meseguer, 2012; Mira, 2017; Rojas & González, 2016; Santana, 2018; Sartorello, 2019), ha sido posible evidenciar las relaciones que se establecen entre la emergencia de la ESI y el surgimiento de nuevas y diferenciadas formas de *ser joven indígena*. Un conjunto de fenómenos socioeducativos asociadas a la extensión y dinamización de la categoría de juventud entre diferentes comunidades indígenas – derivadas de la ampliación y diversificación de oferta en educación superior en diferentes regiones de México - han dado lugar a lo que diversos autores identifican como un nuevo actor colectivo en la Educación Superior (ES): las “juventudes universitarias interculturales” (Sartorello, 2019), a las que les acompaña una respectiva identidad social novedosa, la del joven indígena universitario (Meseguer, 2012).

La diferenciación de este sujeto colectivo respecto a otras categorías de profesionistas indígenas (Vargas, 1994) asociadas al campo de la educación indígena y a la antropología y lingüística aplicada, a la vez que su diferenciación cultural de otros sectores de jóvenes al interior de sus contextos locales, se destacan como dos grandes características que permiten visualizar a los y las jóvenes que se escolarizan en la ESI como una generación autónoma.

Para efectos de esta discusión, consideramos junto con González (2013, p. 70) a los jóvenes indígenas que se insertan en la educación intercultural como agentes sociales plurales, dinámicos y complejos, que acumulan múltiples experiencias y viven en una simultaneidad de esferas de socialización; también, construyen “sentidos y significados propios frente a la escolarización, la identidad y los diferentes discursos” en los que está inmerso la ESI.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE RESIGNIFICACIÓN IDENTITARIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Bajo una perspectiva socioconstruccionista, las identidades sociales son entendidas como formaciones imaginarias y simbólicas - con efectos objetivos - que construyen socialmente los grupos e individuos para el establecimiento de fronteras y distinciones entre un “nosotros” respecto a un “otros”. La identidad de un determinado grupo se forma a partir de la selección y atribución de una serie de rasgos distintivos que surgen exclusivamente en la interacción y contacto con otros grupos, pero “nunca como una característica propia del grupo” (Dietz, 2012, p. 105), ya que precisan de ser reconocidos por otras colectividades. En efecto, parece fundamental contemplar simultáneamente las autoadscripciones y las exoadscripciones que organizan socialmente las diferencias que poseen y que son percibidas por y sobre los grupos e individuos. Por ello es que las identidades se consideran fundamentalmente como categorías de la alteridad y la diferencia (Restrepo, 2007).

Específicamente en la ESI en México, la identidad étnica (IET) pasa a tener este papel protagónico, pues centralmente la inclusión de la interculturalidad como una política de la diferencia en el terreno universitario mexicano, atañe a un modelo afirmación de la etnicidad en el espacio escolar, desde el que se promueven ciertos perfiles profesionales que teóricamente están vinculados a los contextos culturales de regiones indígenas marcadas por la marginación y la exclusión social.

Siguiendo a Cardoso (1990), las identidades étnicas son configuradas en procesos sociales de conflicto, resistencia, imposición y dominación cultural entre los grupos mayoritarios y los grupos minoritarios que toman lugar en una sociedad. Particularmente dentro de los Estados Nacionales latinoamericanos, los sistemas interétnicos inscritos en procesos de dominación de las poblaciones nativas, frecuentemente tienden a colocar a estos últimos en una posición de inferioridad socioétnica. Por ello, no puede plantearse que la IET se forma exclusivamente en la diferenciación cultural, obedece también a la desigualdad y a la dominación (Restrepo, 2007, p. 27). En consecuencia, su contenido en buena medida es de sustracción política e ideológica (Cardoso, 1990; Romer, 2006).

Ahora bien, dado que la IET está circunscrita efectivamente a fenómenos de dominación de larga data - pero también a los procesos pasados y presentes de resistencia y permanencia cultural vinculados al territorio, a la historia y a la memoria colectiva - estas identidades no deben entenderse como entes estáticos, ya que las identidades étnicas son de hecho objeto de renovaciones permanentes en la dimensión de la vida cotidiana (Bonfil, 2005; Romer, 2006).

Así, consideramos al campo social de la ESI como un espacio que privilegia la modificación y renovación del contenido simbólico de la IET entre las juventudes, debido a que, al “implantar” políticas explícitas de orgullo indígena dentro de una institución que diacrónicamente ha funcionado como productora y reproductora de identidades sociales para la juventud, la escuela, se “fomenta la función sociopolítica de la identidad colectiva a través de la difusión de los valores propios de las distintas comunidades, la revitalización y consolidación de lenguas y culturas originarias, así como el reconocimiento de los conocimientos ancestrales” (Guitart, 2009, p.50).

Sin pensar que los agentes son completamente libres a la hora de definir sus identidades y las posiciones en el espacio social en las que se anclan, planteamos que ésta transformación de la IET conlleva la generación de nuevos significados sociales en torno a la categoría de pertenencia genérica *indígena*, en la medida en que los y las jóvenes afirman, actualizan o disienten del contenido de las representaciones, creencias y valores asignados exógenamente sobre su pertenencia a grupos sociales generalmente marcados por los prejuicios inferiorizantes. A esta modificación de la representación, Gómez (2011) la denomina *resignificación de las identidades* (RI), una categoría que desarrolló para el estudio de los procesos educativos e identitarios de niños y niñas indígenas en los Altos de Chiapas. Esta noción, ofrece la posibilidad de hacer inteligibles los procesos de reinterpretación que un sujeto o un grupo hace en un determinado marco temporal sobre el conjunto, o

algunos elementos en particular, de las distintas diferencias sociales y culturales auto enfatizadas y que les son atribuidas, a partir de las diferentes situaciones sociales y de los procesos políticos, religiosos, económicos y educativos en los que participan los agentes sociales (Gómez, 2011, p. 29). De este modo, las RI implican para los agentes sociales una nueva lectura de las relaciones sociales en las que se inscriben y de los componentes simbólicos que signan una diferencia portada, sin que necesariamente se modifique su posición objetiva en el espacio social. Cuando las RI son producidas colectivamente, consecuentemente se acompañan de procesos grupales de reinterpretación de la realidad.

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN UNA COMUNIDAD ÑŃŃHO

Nos concentramos en el Instituto Intercultural ÑŃŃho, A.C. (IINŃ), fundado en el año 2009 en San Ildefonso Tultepec ^[4] (SI), una localidad de unos 12 mil habitantes aproximadamente (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010) en el que vive una proporción significativa de la población otomí del municipio de Amealco y del estado de Querétaro.

Hasta el año 2020, han egresado un total de 8 generaciones y alrededor de 50 jóvenes (en su mayoría otomíes) de esta IES. Por lo general, los estudiantes que presentan una solicitud de ingreso al IINŃ provienen de los planteles de educación media y superior públicos ubicados en la propia región ñŃŃho. Las relaciones de parentesco entre los estudiantes de las primeras generaciones y de las generaciones más recientes, han jugado un papel central en relación a quiénes siguen ingresando en esta universidad. Igualmente, el capital social comunitario construido por las diferentes organizaciones civiles involucradas en la fundación de esta universidad, luego de una década de trabajo comunitario en la región, han presupuesto que el IINŃ tenga una presencia significativa en proyectos de desarrollo local en los que participan familias de artesanos y campesinos de la localidad. Los hijos e hijas de dichas familias también integran un sector de los estudiantes.

A partir del año 2009 y hasta el año 2018, la oferta académica se concentraba en un único programa de licenciatura con duración de tres años (divido en cuatrimestres) denominado “emprendimientos en economías solidarias”. A raíz de una reestructuración en el currículo, el IINŃ actualmente oferta cuatro líneas terminales: agroecología, traducción, medios comunitarios y en economías solidarias.

Además de visualizarse como un espacio de formación de cuadros cooperativistas para una red de empresas sociales comunitarias en la propia localidad, el proyecto original de esta IES, asociación civil y cooperativa, se formó sobre la base de una política de identidad de empoderamiento étnico. Sería una universidad disponible sobre todo para jóvenes otomíes interesados en prestar atención a las problemáticas de su región, incluyendo el fortalecimiento de su lengua, de su cultura y de su memoria como pueblo indígena y campesino. Durante ya una década, el IINŃ progresivamente es reconocido por diversos agentes sociales e individuos en el plano regional como un espacio de vitalidad cultural de esta zona indígena, gracias a la construcción simultánea de una política educativa, identitaria y de articulación ñŃŃho.

La planta docente que se ha ido formando en el IINŃ a lo largo de una década, ha estado compuesta por profesionistas ligados a ONGs, a proyectos de desarrollo comunitario a nivel regional, por académicos que colaboran o trabajan en otras IES y por egresados del propio Instituto. Es significativo resaltar que el financiamiento que recibe esta universidad no permite la contratación de profesores de “tiempo completo”, por lo que las colaboraciones docentes con el IINŃ están atravesadas por un fuerte compromiso político de sus colaboradores con las premisas fundacionales.

AGENCIA Y RESIGNIFICACIÓN IDENTITARIA EN LA JUVENTUD ÑŃŃHO

En la mayoría de los casos, los jóvenes que se han formado profesionalmente en esta universidad intercultural de tipo comunitario, resignifican sus identidades socioétnicas, las fortalecen y les adhieren significados

políticos vinculados al autorreconocimiento positivo de su etnicidad y de su territorio. Así lo expresa un egresado, ahora docente de educación básica:

En la universidad donde estudié se nos ha inculcado constantemente el valor de la cultura local, por lo cual tengo un profundo interés por la lengua hñöñho [...] soy un joven indígena ñöñho, soy parte de la comunidad y me siento identificado con ella, en algún momento me fueron indiferentes mis tradiciones y mi lengua; afortunadamente me di cuenta del gran valor que tiene toda mi cultura, porque forma parte de mi identidad. (Vázquez, 2014, p. 4)

Un joven entrevistado en 2016, comentaba algo bastante similar a propósito de su reencuentro con su identidad indígena al entrar en contacto con el enfoque intercultural en la universidad:

No sé pues antes no me gustaba decir que era indígena o que me identificaba con tal cultura, no me latía eso, por la discriminación. Pero ya estando en esta onda me empezó a gustar, pues todavía no investigo a fondo todo mi pasado. Pero pues sí me identifico con la cultura otomí, quizás no practico ni los usos ni las costumbres, no hablo la lengua, pero me identifico totalmente. (Heriberto)

En el mismo sentido, de acuerdo a las recién egresadas Ana y Esperanza, al estar estudiando en una universidad en la que reciben conocimientos académicos de distintas vertientes, pero al mismo tiempo, en la que “no se olvida ese saber y ese conocimiento que nuestras familias tienen” y “se llevan a cabo los valores de la comunidad”, se traduce en que buena parte del sentido de su educación universitaria esté direccionado al propio entorno comunitario y a los procesos de realidad que le subyacen.

No obstante de lo aparentemente generalizado que es éste fortalecimiento de las identidades colectivas de la juventud ñöñho y en general de las juventudes indígenas en la ESI (Guitart, 2009; Sartorello, 2019), es imperioso recalcar que estos procesos intersubjetivos no se generan en un vacío de procesos históricos de opresión racial. Les anteceden capas de relaciones de discriminación y exclusión institucionalizada por parte de la sociedad nacional hacia las poblaciones indígenas, incluyendo a sus jóvenes.

Así, se considera que para dimensionar el tipo de agencia y los procesos de subjetivación que se cristalizan en las RI de los jóvenes ñöñho durante su experiencia en la ESI, a qué se enfrentan, qué confrontan, a qué se oponen y frente a qué se afirman, es importante visualizar los procesos sociales y los marcos de interacción en los que permanentemente se les han atribuido identidades minorizadas, devaluadas y estigmatizadas como integrantes de las comunidades ñöñho del sur de Querétaro. Para ello, se comparten a continuación algunas experiencias relatadas por egresados del IIN sobre situaciones de categorización, discriminación y racismo que han experimentado en escenarios de su vida cotidiana en etapas previas a su incorporación a esta universidad. Esto permite, a su vez, comprender que los modos en los que los jóvenes se han representado a sí mismos bajo la categoría *indígena* o *indio* – hoy fortalecida – ha estado determinada en facetas considerables de sus vidas por asignaciones exteriores y por intercambios desiguales y evaluativos de sus identidades (Giménez, 2007) que frecuentemente han tendido a desencadenar en ellos y ellas prácticas de rechazo u ocultamiento de su pertenencia étnica y lingüística.

YO NO SOY UNA MARÍA, TENGO NOMBRE. LOS JÓVENES ÑÖÑHO EN LAS RELACIONES INTERÉTNICAS REGIONALES

Al igual que ocurre en otras *regiones de refugio* en donde prevalecen fricciones interétnicas (Cardoso, 1990) entre poblaciones indígenas y mestizas, las juventudes de la región ñöñho de Amealco suelen interactuar fuera de sus comunidades con individuos y grupos sociales quienes, dependiendo de la situación social de interacción, pueden asumir posiciones etnocéntricas y/o de privilegio racial para adjudicar cualidades sociales de inferioridad, sumisión y a veces ignorancia a los jóvenes ñöñho. Esto, con independencia de los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos que posean los y las jóvenes.

Esta corteza de estereotipos y de prejuicios de inferioridad por razones de origen étnico (Giménez, 2007, p. 41), son determinadas fundamentalmente por la asociación de dos componentes.

Primero, por el papel en concreto que está jugando la identidad de los jóvenes en los sistemas de categorización y en las relaciones interétnicas (Cardoso, 1990), en principio, en las relaciones étnico-nacionales. Aquí me refiero al tipo de situaciones en las que los jóvenes interactúan con integrantes de la sociedad nacional (mestiza o “blanca”), frecuentemente en espacios urbanos (como la ciudad de Querétaro), donde se pone en escena su pertenencia genérica a un pueblo indígena (pertenencia que, a su vez está inscrita en un sistema de clases sociales); es decir, su identidad supráétnica, racializada y jerarquizada en el imaginario social nacional. En este tipo de interacciones los y las jóvenes simplemente figuran como *indios* o *indígenas* (con los respectivos estereotipos que acompañan esta representación colectiva), sin importar su adscripción a un grupo étnico en particular (lo que frecuentemente es ignorado), a un territorio en particular, así como otras variantes socioeconómicas, por ejemplo, su potencial pertenencia a una familia privilegiada económicamente.

En otra dimensión, se encuentra el espectro de las relaciones étnico-regionales, que refieren a las situaciones en las se pone en juego la IET otomí o ñoño en contraste con la identidad *amealcense* (mestiza) a partir de las interacciones que ocurren entre ambos grupos sociales en el contexto municipal de Amealco. Al igual que en las relaciones étnico nacionales, en este plano regional, la identidad otomí es asociada a rasgos de inferioridad cultural, de ignorancia, de bajo estatus económico, aunque también de fuerza política como se plantea más adelante.

Por último, están las relaciones intraétnicas, es decir, las que ocurren al interior del propio grupo social y en el nivel de la localidad (o en la región de SI), en las que también se utilizan estereotipos inferiorizantes. Esto resulta de determinados procesos de apropiación de la ideología racista entre los propios jóvenes ñoño. En SI, esto se vincula a quién y quiénes detentan mayor estatus económico (pues el dinero es construido socialmente como un rasgo mestizo), a la pertenencia a un barrio “menos indio” y al color de piel (entre más moreno “más indio”), como se plantea más adelante. Entre los jóvenes, la no declinación de determinados marcadores étnicos (lengua, vestido, actividades económicas) y de determinadas prácticas culturales de su familia y comunidad, puede ser objeto de burla de jóvenes voluntariamente desindianizados, sobre todo migrantes transnacionales o pertenecientes a las nuevas contraculturas juveniles en el espacio rural/indígena.

El segundo componente que organiza los prejuicios racistas, refiere al tipo de participación o rol concreto que están desempeñando los y las jóvenes en este espectro de las relaciones interétnicas, por ejemplo, como estudiantes, trabajadores, comerciantes, ciudadanos, no ciudadanos, como nativos o foráneos, lo que determina el conjunto de “actitudes evaluativas culturalmente condicionadas y negativamente orientadas” (Giménez, 2007, pp. 38-39) ejercidas por otros hacia ellos (hacia su “nosotros”).

Por ejemplo, en las situaciones de contacto con integrantes de la sociedad mestiza-blanca queretana, Jesús (egresado) relata en evento en el que, al encontrarse de visita con sus compañeras en esta ciudad debido a actividades escolares, decidieron caminar en su rato libre por el centro histórico, un espacio construido social e históricamente como un espacio de privilegio socioracial. Ahí se toparon con una situación que a todas luces experimentaron como un acto discriminatorio:

[...] íbamos caminando yo con mis compañeras en Querétaro, una de ellas traía su traje [vestimenta que distingue a los otomíes de San Ildefonso]. Entonces una señora dijo bien despectiva “mira ahí vienen las marías”. Ella se enojó mucho y le contestó “pues gracias a mi comes”. (Jesús)

Independientemente de la brevedad de la interacción relatada por Jesús, algo relevante es que retrata la experiencia cotidiana de las mujeres indígenas en México y de las mujeres ñoño comerciantes en la ciudad de Querétaro. Como es sabido, las actividades económicas de venta de artesanía que realizan las mujeres otomíes en ciertas ciudades en México les han conferido la denominación genérica de *Marías*, uno de los calificativos más frecuentes que la población de Querétaro utiliza como medio para nombrar y asignar una posición menospreciada a la población ñoño que comercia artesanías. De acuerdo a otra mujer joven egresada, el

nombre *María* no es por sí sólo ofensivo, lo es “*la intención con qué te lo dicen*”, es decir, el locus de superioridad y de privilegio social desde el que se enuncia, que invariablemente remite a una posición etnocéntrica.

Sin embargo, el uso de la denominación *María* por parte de la población mestiza no se restringe exclusivamente al ámbito de las relaciones étnico nacionales en espacios urbanos o metropolitano. Diana, otra egresada perteneciente a una familia de artesanos quien buscaba dedicarse a la salud comunitaria una vez finalizados sus estudios en el IIN, menciona cómo durante su vida el adjetivo *María* ha sido utilizarlo para nombrarla en diversas circunstancias. Recuerda una ocasión en que al ir caminando en la cabecera municipal con la vestimenta distintiva de las mujeres de SI, escuchó desde lejos que le gritaron *María*. La joven comenta con enojo tristeza que ese tipo de calificativos son innecesarios, pues “*o no soy una maría, tengo nombre*”. También denuncia que este tipo de situaciones son denigrantes e injustas, pues considera que están orientadas a burlarse de las mujeres otomíes: “Siento que nos han hecho como menos, como ustedes son los tontos, ustedes no saben, entonces por eso nos hacen menos. Siento que por eso hay injusticia” (Diana).

De modo semejante, pese a que *indio* es un calificativo percibido como nocivo por los y las jóvenes de SI (y en general por la población otomí), su uso es frecuente entre los habitantes de la cabecera municipal y otras localidades no indígenas del municipio para nombrar a las personas de SI y de Santiago Mexquititlán. Al igual que ocurren en diversas geografías de México, la intención de utilizar este término que instrumentaliza el racismo, es asignar una identidad marginal y arrebatar la dignidad de las personas (Castellanos, 2004) sin olvidar que también su uso ayuda a justificar relaciones de explotación.

Frente al uso inferiorizante del término *indio*, Marcela, exalumna, comentaba en el aula que una de las cosas que menos desea es que “*nos digan indios*”. Marcela entiende desde pequeña que son los actos de discriminación socioétnica hacia las personas en razón de sus orígenes socioculturales, su color de piel, por la lengua que hablan y también por las actividades económicas que desempeñan. Desde que era niña, esta joven que pertenece a una familia con pocos recursos económicos, ha seguido a sus padres a vender sus productos artesanales en las ciudades de Querétaro y San Juan del Río, lugares en donde ha experimentado junto con su familia este tipo de prácticas que califica de innecesarias e incluso injustas, pues menciona que “*no le estamos robando a nadie*”.

Otra de las situaciones de interacción en las que los ñoño y la población urbana de Querétaro intercambian desigualmente categorías de pertenencia sociocultural, refiere a determinados entornos laborales en los que participan un sector significativo de jóvenes hombres y mujeres de SI y que son organizados de acuerdo a lo que Quijano nombró como la división racial del trabajo (Quijano, 1993). Trabajos en la construcción, en mercados, trabajo doméstico, son algunas actividades laborales que desempeñan jóvenes ñoño migrantes que llegan a trabajar temporalmente a la capital del estado. En otro corto relato, un egresado comunica cómo en su experiencia de trabajador de la construcción recibió en repetidas ocasiones comentarios denigrantes, que buscaban poner en duda su capacidad física e intelectual:

[...] al momento de que uno salía, “tú hablas hñañhö verda”, les contaba que sí, “ahhh tu eres un indio. Entonces te discriminaban. [...] eso lo viví al momento de ir a buscar trabajo fuera, “tú como eres indígena sabes qué, tú no sabes hacer esto, vamos para allá” como que te hacían de menos, a pesar de que si demostrabas de que si sabes hacer las cosas, pero ellos te dicen no. A parte las jerarquías influyen no, yo aquí soy el albañil, tú eres el aprendiz, “sabes qué, tú no sabes hacer esto, eres indígena, eres un ignorante”, como que te hacen de menos en ese sentido. (Alonso)

Una de los elementos que deja a la vista está remembranza, es que el racismo opera ideológicamente justificar que ciertos grupos sociales sean explotados por otros, o que desempeñen tareas subordinadas y precarizadas. Adicionalmente, el joven que comparte esta experiencia menciona que situaciones como esta, dejan una huella permanente a la hora de buscar otras oportunidades de trabajo fuera de su comunidad.

Algo significativo de los prejuicios socioétnicos orientados hacia los jóvenes otomíes en situaciones en las que se ponen en juego sus orígenes culturales relacionados a su condición generacional, y de alguna forma los imaginarios sociales sobre su preparación escolar en el trabajo (Jardim & Almeida, 2016), es que los calificativos utilizados (como los que se comentan en el relato de este egresado) pueden modificarse y dar

lugar a otro tipo de significantes sociales sobre “lo indígena” en función de los equilibrios en las relaciones de poder que se dinamizan en una determinada situación social. Por ejemplo, en situaciones de compra y venta de productos, muchos dueños de comercios no pronuncian ningún tipo calificativo despectivo hacia jóvenes, hombres y mujeres ñoño que se abastecen de ciertos alimentos u otros bienes en la cabecera municipal de Amealco. Igualmente, en situaciones en las que la población ñoño puede hacer uso de la reconocida capacidad política que tienen para confrontar públicamente al aparato administrativo municipal, estatal e incluso federal. Ahí se despliegan significados políticos que vislumbran a “nuestros hermanos indígenas” como sujetos con agenciamiento político.

No obstante, estos ejercicios mediados por la discriminación étnica no se asientan estrictamente en las relaciones entre los ñoño de SI y los ciudadanos. Dentro de la región de SI, y en relación a ciertas dinámicas de diferenciación intraétnicas locales (ya que hay barrios y personas que se visualizan como “menos indígenas” que las demás) se producen interacciones que buscan asignar una posición inferior a miembros de los barrios “más indígenas”, “más pobres” o a veces desde la experiencia de haber habitado fuera de la comunidad. Por ejemplo, un ex alumno del IIN recuerda cómo se sentía menos frente a algunos jóvenes migrantes de su propio barrio:

Pues sí, eso de la discriminación luego a veces se daba aquí mismo en la comunidad, pero con los chavos que se iban a Estados Unidos y ya luego regresaban a los 10 años, y como que de ellos luego si a veces si se sentía la discriminación hacia uno. (Roberto)

Otro de los escenarios o ámbitos de experiencia que a nivel local ha ejercido un papel nodal en la forma en la que los jóvenes construyen una imagen individual y colectiva subvalorada sobre *lo indígena* y *lo indio*, se da en el marco de sus trayectorias previas dentro de las escuelas locales del subsistema de educación indígena. Por la relevancia histórica que ha tenido la escuela como lugar en el que el racismo opera cotidianamente para la población otomí en SI, incluso al interior de su propia comunidad, a continuación, se comparten otras breves referencias hacia este escenario.

ESCUELAS LOCALES Y LA CONSTRUCCIÓN DE UNA IDENTIDAD DESVALORIZADA: RACISMO INTRAÉTNICO

En SI, las escuelas locales adscritas al subsistema de educación indígena, corresponden a un escenario histórico en el que se han dinamizado fricciones intraétnicas y dinámicas racistas entre algunos sectores de su población. Una ex docente del IIN recuerda lo siguiente sobre su infancia:

Mis compañeros justamente de la comunidad x, ellos no se juntaban con los de z, decían que eran unos mugrosos, que eran unos indios, no se juntaban y se burlaban en la mayor medida posible. Entonces siempre ellos x, siempre han sido así como de “nosotros somos los del dinero, más altos, somos los que tenemos más cosas” y así siempre. Por lo menos en el tiempo que estuve en la primaria hubo esa discriminación, y los niños de la comunidad de z pues si se sentían, los hacían sentir de menos. (Erica)

A pesar de que esta región compuesta por una decena de barrios es reconocida hacia al exterior como una “zona indígena”, la elaboración social de una supuesta superioridad cultural de algunos pobladores de esta región sobre otros, que se consideran a sí mismos como “menos indios”, ha implicado la selección de un conjunto de marcadores étnicos - como la lengua, la posición socioeconómica, el ser “más moreno” y “menos alto” - que funcionan como constructores de diferencias intraétnicas sutiles, pero que son reforzados desde la elaboración y atribución de prejuicios inferiorizantes.

Desde hace varias décadas, dichos prejuicios toman lugar centralmente en la escuela, no sólo en los barrios que componen SI, sino como un fenómeno generalizado en las comunidades otomíes de Amealco. Sobre ello, una egresada del IIN y habitante de San Ildefonso, comparte lo siguiente:

Dice mi hermana que les dicen india, y pues mi hermana a pesar de que no entiende la lengua, pero tiene también esa noción de que pues venimos de una misma cultura, “entonces pues tú también de dónde vienes”, a veces ella les dice [...] “a lo mejor no lo hablas porque no te lo enseñan igual que yo, o porque no lo quieres aprender pero al fin de cuentas venimos de una misma cultura y al final de cuentas tienes la misma cultura”. (Lorena)

Para un número considerable de los jóvenes del IIN, su paso por las escuelas locales en etapas previas a la universidad implica rememorar circunstancias dolorosas, debido a algunas situaciones de discriminación de las que fueron objeto por parte de otros niños, niñas, pero también por parte de los docentes. Así lo comenta un egresado:

[...] básicamente yo estude en una escuela supuestamente bilingüe, pero de bilingüe no tenía nada, sólo el nombre lo llevaba. Y ahí cuando los maestros nos escuchaban hablar la lengua hñõñho nos agarraban a reglazos. La idea era de tú tienes que aprender el español y tú tienes que hacerlo, de una forma u de otra, pero lo tienes que hacer. (Alonso)

Bajo este testimonio, se pone en perspectiva a la escuela como una de las pocas instituciones sociales que tienen la capacidad de producir, reproducir y llevar lógicas racistas y de dominación cultural (que son propias de élites) dentro de una comunidad indígena y determinar las relaciones sociales entre sus habitantes (Mira, 2017), estableciendo diferencias de inteligencia entre aquellos que apropian el español y parte de los conocimientos occidentales propuestos por la escuela (desplazando los saberes locales), tal como sucede en SI. Al no existir históricamente un control comunitario sobre las funciones culturales de las escuelas en esta región (Maldonado, 2002), incluido el uso del español por los maestros, el racismo, como un sistema de ideas que afirma la inferioridad moral e intelectual de los “indios”, no sólo ha regulado el uso del hñõñho al interior y al exterior de la escuela en esta región. Ha puesto en tela juicio la autoadscripción al grupo etnolingüístico local para sus pobladores, especialmente para los jóvenes y los niños.

Carmen, otra egresada, recuerda precisamente cómo la escuela primaria representó para ella el lugar en donde comenzó su rechazo por el hñõñho y comenzó su preferencia por el español. Según relata, al llegar a su casa durante la etapa en la que ingresó a la primaria, dejó de saludar a sus padres en su lengua materna, además de reemplazar palabras en español, “ya puro español”. Situación similar al momento de saludar a personas adultas en la calle, a quienes regresaba el saludo en español: “yo ya no quería saludar en otomí”. Las “burlas” y el hecho de ser señalada como “india” por sus compañeros, incluso ser objeto de violencia psicológico, fue definitorio en la etapa de su adolescencia donde el hñõñho fue prácticamente sustituido por el español.

El hecho de que este tipo de experiencias acontezcan al interior de la comunidad en la que viven los estudiantes y egresados del IIN, en los espacios en los que ocurre su socialización primaria y secundaria, supone que la producción de significados sociales sobre la categoría de pertenencia *indígena* y sobre su lengua materna, se asocie simbólicamente a experimentar coerciones psicológicas e incluso físicas. Así, las “elecciones” por no usar el hñõñho, como ha relatado Carmen y a las que han recurrido otros estudiantes y egresados, pueden ser comprendidas como mecanismos y estrategias de ocultamiento de la IET y como un tipo de respuesta activa para evitar que ciertas experiencias de racismo vivenciadas o visualizadas se reproduzcan en espacios de orden público dentro y fuera de su propia comunidad.

Desde esta perspectiva, es posible comprender que lo que está detrás de la declinación del hñõñho entre los jóvenes no obedece a factores lingüísticos. Son, sobre todo, estrategias identitarias que buscan ocultarse frente a Otros como pertenecientes a una comunidad o familia de origen otomí, y de esta forma, no sólo evitar ser discriminados, sino cuidar su integridad individual.

Un egresado sostiene firmemente la decisión que tomó en relación a este tipo de experiencias. Comenta que “una forma de ocultar esa identidad es cuando la próxima vez que te pregunten si hablas ñõñho, dices no yo no hablo”, esto, a pesar de que determinados rasgos fisiológicos y el “acento” al hablar español delate que hay una lengua distinta subyacente.

A pesar de que algunos jóvenes puedan recurrir frecuentemente a este tipo de mecanismos de negación de su lengua materna, es preciso recalcar que no es necesario sobreexponerse a prácticas de racismo para experimentar consecuencias subjetivas y psicológicas. Muchas veces las situaciones de discriminación étnica como las que se han descrito, a pesar de que ocurran durante algún episodio de la infancia, logran acompañar de forma permanente la juventud e incluso adultez a las personas; determinan la forma que asumen, utilizan o niegan sus IET. Y es que el sentimiento o la posibilidad de ser excluido de forma sistemática y de ser segregado socialmente en función de hablar una lengua, tener un color específico de piel o proceder de una determinada localidad, es fuente de fuertes conflictos intrapersonales durante la etapa de la adolescencia para muchos jóvenes ñöñho, generando una fase o periodo de crisis identitaria. Esto tiende a repercutir en la autoestima de los y las jóvenes y en la producción de una imagen desvalorizada de sí, lo que es una consecuencia en de los procesos de discriminación en un plano psicosocial (Giménez, 2007).

Estos conflictos trasladados al plano de la construcción social de la subjetividad juvenil adquieren un papel problemático, debido al fuerte cuestionamiento que algunos jóvenes ñöñho generan sobre su autoadscripción a una comunidad otomí, expresados a través del hecho de “querer dejar de ser indígena”, tal como lo señala una exalumna: “sí, como que en la prepa dije sí, ya no quiero ser eso, [indígena] voy a dejar de vestirme así y ya...”.

La exposición prolongada a este tipo de prácticas racistas y discriminatorias que suceden en la escuela, han sido un factor determinante para que generaciones de jóvenes ñöñho prefieran no transmitir y aprender su lengua materna, pues precisamente “han quedado marcados por el racismo al que han estado expuestos y cargan con un sentimiento de inferioridad” no sólo a nivel individual sino a nivel intergeneracional (Vázquez, 2014, p. 41). Esto contribuye activamente a que su conciencia étnica esté formada en base a conflictos.

En este sentido, los cuestionamientos sobre el uso y desuso del hñöñho por parte de los y las estudiantes y egresados de esta universidad comunitaria que toman lugar durante su formación académica, y sobre el hecho de auto adscribirse como jóvenes ñöñho, si bien no implican la reversión de su experimentación del racismo (y el sufrimiento que los acompaña), sí implica un profundo cuestionamiento sobre las razones que los han llevado a declinar en su pertenencia al mundo indígena, y a visualizarse, en algún punto de sus vidas, como sujetos que ocupan una posición desvalorizada. Resignificar sus identidades étnicas y apropiar los principios de orgullo ñöñho que se promueven en su universidad, implica en buena medida reconstruir cierto contenido de sus biografías y confrontar los efectos ideológicos que tiene el racismo en la subjetividad juvenil.

CONCLUSIONES

Los testimonios ofrecidos en este escrito sobre algunas experiencias pre universitarias de las y los jóvenes ñöñho integrantes de un proyecto regional de ESI, expresan un tipo de agencia que aspira a romper con los efectos históricos que ejerce el racismo y los sistemas de relaciones inter étnicas sobre su grupo social y sobre sus identidades colectivas, agencia que aparentemente es potenciada durante su etapa como universitarios cuando es fortalecida su conciencia étnica. Su posición reafirmativa de sus orígenes sociales y culturales no es meramente un elemento discursivo y retórico que expresa el “éxito de las políticas de identidad” de la ESI, sino que al ser reelaborados los significados sociales que giran en torno a la categoría “indígena”, su afirmación como jóvenes de pueblos originarios necesariamente implican movimientos, decisiones y estrategias intersubjetivas frente a estructuras objetivas y simbólicas de opresión racial - con bastante poder de coerción - que organizan las diferencias socioculturales que portan ellos y ellas como una posición con poco valor.

En ese sentido, se establece que las RI que encarnan las juventudes indígenas en la ESI, se acompañan de procesos de agencia articulados subjetivamente en diferentes facetas de las vidas de estos agentes sociales, de acuerdo a entornos sociopolíticos significados de forma diferencial en función de la existencia o ausencia de políticas identitarias favorables con su identidad étnica (o proclives a denigrarla). En esa medida, las RI obedecen a reconstrucciones permanentes que alternan coerciones contextuales y estructurales en el nivel de

la subjetividad y la subjetividad colectiva, pero también rechazos de las posiciones socioculturales asignadas por dichas configuraciones.

Ahora bien, al abrir el tema del racismo en la ESI, se torna necesario mirar cuáles son las posibles relaciones poder, exclusión y desigualdad que se alojan al interior de este sub campo educativo (Gómez, 2011), así como la posibilidad de develar algunas manifestaciones no veladas de este fenómeno detrás de las estructuras simbólicas y discursivas de defensa de lo étnico y sobre la diversidad cultural que se promueven hacia el interior y hacia el exterior de este tipo de institución universitaria. Profundizar en las repercusiones psicológicas y políticas que las diferentes expresiones del racismo traen para la juventud indígena, no puede ser una tarea que deje fuera las perspectivas que estos actores sociales tienen sobre un fenómeno que es ejercido desde múltiples posiciones de poder públicas y privadas sobre ellos, pero que socialmente es experimentado y afrontado desde el ámbito privado.

REFERENCIAS

- Baronnet, B. (2018). Inconclusiones. Retos de la investigación educativa ante el racismo. En B., Baronnet, G., Carlos, & F., Domínguez. (coords.). *Racismo, Interculturalidad y Educación en México* (pp. 246-266). Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa. <https://www.uv.mx/bdie/files/2018/10/Libro-Racismo-interculturalidad-educacion-Mexico.pdf>
- Baronnet, B., & Bermúdez, F. (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. ANUIES.
- Bermúdez, F. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. CESMECA-UNICACH, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Bertely, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, 33, 66-77. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13221258007.pdf>
- Bonfil, G. (2005). *México profundo. Una civilización negada*. De Bolsillo
- Cardoso, R. (1990). La politización de la identidad y el movimiento indígena. En F. Alcina (coord.). *Indianismo e indigenismo en América* (pp. 145- 161). Alianza Editorial.
- Castellanos, A. (coord.) (2004). *Etnografía del prejuicio y la discriminación. Estudios de caso*. UAM-I.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G., Mateos, L. & Mendoza, G. (2016). ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 70, 809-835. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14046162007.pdf>
- Giménez, G. (2007). Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social. En O. Gall (coord.). *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas* (pp. 38-56). UNAM.
- Gómez, D. (2015). Profesionistas emergentes: gestores y gestoras interculturales para el desarrollo en el sur de Veracruz. En M. Pérez, V. Ruiz, & S. Velasco (coords.). *Interculturalidad (es). Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 137-168). UPN.
- Gómez, H. (2011). *Indígenas, mexicanos y rebeldes. Procesos educativos y resignificación de identidades en Los Altos de Chiapas*. Juan Pablos/UNICACH.
- Gómez, M. (2014). *Ser joven estudiante en Oxchuc. Los estudiantes tzeltales de la Universidad Intercultural de Chiapas*. [Tesis de maestría, CIESAS].
- González, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca: La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, 35(141), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.141.40524>
- Guitart, M. (2009). La construcción de identidades colectivas en el contexto intercultural de Chiapas, México. *Cuadernos Interculturales*, 7, (13), 43-56. <https://www.redalyc.org/pdf/836/83613709004.pdf>

- Hernández, S. (2017). ¿Qué distingue a los «profesionistas interculturales»? Reflexiones sobre las experiencias de egresados y egresadas de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Anthropologica*, 35 (39), 123-149. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.006>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2010). Censo de Población y Vivienda 2010. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- Jardim, F., & Almeida, W. de. (2016). Expansão recente do Ensino Superior brasileiro: (novos) elos entre educação, juventudes, trabalho? *Linhas Críticas*, 22(47), 63-85. <https://doi.org/10.26512/lc.v22i47.4776>
- Maldonado, B. (2002). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Centro INAH Oaxaca.
- Mateos, L. & Dietz, G. (2013). Universidades Interculturales en México. En M. Bertely, D. Gunther, & G. Díaz. (Coords.) *Multiculturalismo y educación. 2002-2011* (pp. 349-381). ANUIES, COMIE.
- Meseguer, S. (2012). *Imaginarios de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. [Tesis de doctorado, Universidad de Granada].
- Mira, A. (2017). *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria*. [Tesis de maestría, Universidad Veracruzana]. https://www.uv.mx/mie/files/2017/01/TESIS.AlejandroMira_profesionalizacion-y-afirmacion-etnica-vf.pdf
- Quijano, A. (1993) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-242). CLACSO. <http://www.clacso.org/wwwclacso/espanol/html/libros/lander/10.pdf>
- Restrepo, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *JanguaPana*, 5, 24-35. <https://doi.org/10.21676/16574923.442>
- Rojas, A., & González, E. (2016). El carácter interactorial en la educación superior con enfoque intercultural en México. *LiminaR*, 1 (14), 73-91. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100006
- Romer, M. (2006). Algunos enfoques teóricos para el estudio de la identidad étnica individual en el medio urbano. *Dimensión Antropológica*, 13(37), 127-150. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo:11233>
- Santana, Y. (2018). Formación académica y militancia de los intelectuales indígenas mexicanos. *AVÁ*, 33, 79-103. <http://www.ava.unam.edu.ar/images/33/n33a04.pdf>
- Sartorello, C. (2019). Jóvenes, interculturales y profesionistas: ¿quiénes son los estudiantes de las UI? En M. Lloyd (coord.). *Las universidades interculturales en México: historia, desafíos y actualidad* (pp. 719-757). UNAM, ISSUE, PUEES.
- Vargas, M. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una nueva categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. CIESAS.
- Vázquez, J. (2014). Vitalidad de la lengua hñöñho en San Ildefonso Tultepec, Amealco. [Tesis de licenciatura, Instituto Intercultural Nñño].

NOTAS

- [1] En el segundo período de trabajo de campo se contó con la colaboración de Guadalupe Simeón, Jessica Carranza y Mariana Salinas, estudiantes de la licenciatura en psicología social de la Universidad Autónoma de Querétaro.
- [2] Debido a la sensibilidad del tema y de los testimonios proporcionados, los nombres reales de los y las jóvenes han sido modificados.
- [3] Como SER Mixe A.C. para el caso del Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Oaxaca o la Unión de Cooperativas Nñño de San Ildefonso Tultepec A.C., en el caso del Instituto Intercultural Nñño en Querétaro.
- [4] En adelante, SI (San Ildefonso).

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35328> (pdf)