

# LA *MEMBRESÍA*: CATEGORÍA CENTRAL PARA REPENSAR LA RELACIÓN COMUNIDADES INDÍGENAS Y ESCOLARIDAD

GABRIELA CZARNY KRISCHKAUTZKY

## Resumen

Este trabajo retoma algunos de los significados que adquiere la escolaridad para miembros de comunidades indígenas, en este estudio, triquis procedentes de Copala, Oaxaca y primera generación de migrantes a la Ciudad de México. La investigación no se ubica en un nivel educativo particular, más bien analiza a la escolaridad como proceso. Considera algunos de los debates que se han producido para analizar la relación comunidades indígenas-escolaridad, caracterizados por su polarización, así como las perspectivas que reformulan las adscripciones comunitarias y la pertenencia a comunidades indígenas considerando los múltiples caminos entre los que se resalta a la *participación* en diversos ámbitos y de distintos modos en la vida comunitaria (Cohen, 1999), lo que incluye vivir fuera de los territorios considerados originarios y en la *diáspora* (Varese, 2002). Señalo que abordar procesos escolares de los miembros de comunidades indígenas considerando a la noción de *membresía* (Serpell, 2001) como categoría central, contribuye a comprender la relación comunidades indígenas-escolaridad en una perspectiva de proceso *complejo* y con potencialidad para superar las oposiciones que caracterizan el análisis de este tema. La escuela es una marca en tanto jerarquía para quienes pasaron por ella y, al mismo tiempo, no lo es todo para ser reconocido en la comunidad triqui. Es la *membresía* la que asigna un plus al acto de asistir a la escuela y no la escuela la única constitutiva de las subjetividades.

**Palabras clave:** escolaridad, comunidades indígenas, diáspora, subjetividad, membresía.

## **Introducción**

Este reporte de investigación, presenta uno de los aspectos indagados en un estudio más amplio (Czarny, 2006), centrado en los significados de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui, primera generación de migrantes de Copala, Oaxaca a la ciudad de México. La investigación no se ubicó en un nivel educativo particular, más bien analizó a la escolaridad como proceso. A lo largo del estudio, se buscó poner a prueba mitos contruidos y generalizados en torno a la relación escuela-comunidades indígenas, tales como: “la escuela da prestigio y autoridad a los que pasan por ella”, así como “el pasaje por la escuela destruye las identidades y adscripciones de pertenencia a las comunidades”, entre otros. Si bien la deconstrucción de estos “mitos” resultan la trama de un trabajo más amplio, en este documento presentaré algunas consideraciones al respecto, principalmente en torno a las *fuerzas directivas* (D’Andrade, 1984), en tanto orientaciones propias, que guían algunos de los sentidos sobre el pasaje por la escuela a través de la noción de *membresía* a una comunidad histórica, cultural y lingüística como la triqui.

## **Antecedentes considerados para el análisis y preguntas del trabajo**

La construcción del objeto de estudio consideró un conjunto de problemáticas a las que referiré brevemente:

a) La tensión entre igualdad y diferencia en el Sistema Educativo, la cual implica identificar los modos en que se ha “construido la diferencia”. Si bien la escuela conocida como escuela indígena, amplió en muchos casos posibilidades de acceso escolar, no resolvió las desigualdades que históricamente se han perpetuado sobre los pueblos y las comunidades indígenas,<sup>1</sup> por los modos diferenciales de su operación (Bertely y González, 2003). La atención pedagógica de los indígenas en las escuelas conocidas como generales, es tema que recientemente comienza a reconocerse de

manera oficial.<sup>2</sup> La discriminación vivida por los miembros de las comunidades indígenas en los distintos niveles escolares ha tenido consecuencias en la autopercepción y la heteropercepción, procesos que constituyen a la misma construcción identitaria. La negación y el ocultamiento de esta adscripción, detrás de la identidad del mestizaje, ha sido una estrategia de sobrevivencia, sobre todo para quienes salieron de sus comunidades y migraron en busca de mejores condiciones y oportunidades de vida. Esas construcciones de identidades solapadas es lo que me llevó, en trabajos anteriores, a referirme a la *invisibilidad* de las poblaciones indígenas en la escuela general y a plantear que la interculturalidad era *vivida* —bajo la tensión de mostrar y no mostrar adscripciones comunitarias (Czarny, 1995).

b) Las narrativas de oposición en las ciencias sociales

Retomo la discusión sobre la representación de la escolaridad de las poblaciones indígenas de América Latina, discusión caracterizada por su polarización. Por una parte, las reconstrucciones que señalan que asistir a las escuelas, por su carácter “ajeno” a la vida de las comunidades, ha implicado la aculturación y destrucción de las identidades culturales y lingüísticas de éstas y, por la otra, las que sostienen la necesidad de convertir a la escuela en un lugar donde lo “propio” resulte el tenor para asegurar la reproducción cultural. En estas perspectivas pueden reconocerse las concepciones planteadas como oposición, que orientaron la discusión sobre los pueblos indígenas, en las ciencias sociales durante gran parte del siglo XX, entre ellas: tradición-modernidad, ser del campo o ser de la ciudad, para caracterizar a los indígenas. Estas oposiciones han atravesado profundamente los modos de abordar y comprender la “diferencia” y siguen permeando gran parte de la discusión sobre la escolaridad.

c) La discusión sobre pertenencia y membresía a una comunidad indígena

Por mucho tiempo se concibió a la noción de identidad de los miembros de las comunidades indígenas derivada únicamente de un conjunto de rasgos como hablar la lengua, vivir en la comunidad considerada originaria, vestir las ropas tradicionales, cumplir con las obligaciones cívico-religiosas que marca la comunidad, entre otras. Desde estas visiones la comunidad “cerrada”, la membresía y la pertenencia se definían con base en la identificación de los rasgos anteriores.

En el actual contexto de lo que llamamos globalización, la vida de los indígenas, de los migrantes y la de miles de comunidades conducidas por el mercado, ha llevado a una reorganización en torno a la forma en que puede ser concebida y percibida la propia comunidad y los límites que antaño la componían. La permanencia material en el lugar de nacimiento, no es lo que necesariamente define la pertenencia, identidad y continuidad con un colectivo, en este caso con la comunidad triqui. Es posible definir la pertenencia a una comunidad indígena por diferentes caminos, entre los que se resalta a la *participación* en diversos ámbitos y de distintos modos en la vida comunitaria (Cohen, 1999), lo que incluye vivir fuera de los territorios considerados originarios y en la diáspora (Varese, 2002).

Considerando estos discursos sobre la escuela, las comunidades y la membresía, me pregunté sobre el sentido de la escolaridad, con el propósito de ganar perspectiva para contribuir a la discusión polarizada sobre estos procesos de miembros de comunidades indígenas como la triqui, migrantes a la ciudad de México. Las preguntas que orientaron la construcción del trabajo planteaban: ¿Qué sabemos de los miembros de comunidades indígenas que acceden a distintos niveles del sistema escolar general? ¿Qué sabemos de las formas en que se vive la interacción con los otros, y con los conocimientos que se presentan en y como parte de la experiencia en la escuela general? ¿Qué significados

adquiere el pasar por la escuela y acceder a una larga escolaridad?, aspecto este último que ha estado, históricamente, ligado a la acción de migrar para las comunidades indígenas.

### **Lo metodológico**

El abordaje metodológico de la investigación se ubicó dentro de los estudios cualitativo, indagando en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que las personas le otorgan.

El universo empírico del trabajo, en una primera etapa, centró la indagación en dos escuelas primarias del sistema federal en la Ciudad de México que desarrollaban, entre otros programas, el de Atención Educativa a Niños Indígenas Migrantes (AENIM), de la Secretaría de Servicios Educativos del Distrito Federal. Realicé observaciones de aula, eventos escolares y reuniones de padres de familia, así como entrevistas con maestros, directivos y padres de familia.

Las entrevistas, recurso principal para recabar la información, se plantearon como un *diálogo reflexivo y como una instancia de conocimiento* (Vila, 2000). La perspectiva de plantear a los discursos como prácticas alrededor de las cuales se construyen las subjetividades ubicadas social e históricamente (Bakhtin, en Morris, 1994), me permitió reconocer que la escuela, para estos padres indígenas, resultaba un “símbolo”. Lo anterior se definió al distinguir, en los relatos de esos padres de familia, una valoración de la escolaridad de sus hijos en un constante ir y venir desde sus propias historias y experiencias escolares.

El segundo momento de análisis, se ubicó al realizar un recorte metodológico, para el que consideré la presencia mayoritaria de la población triqui en las escuelas seleccionadas. Después de entrevistar a varios padres triquis, identifiqué que entre ellos se encontraban miembros de la comunidad que habían alcanzado el nivel de estudios universitarios en la ciudad de México, mientras otros habían conseguido estudiar el bachillerato, aunque no terminarlo. Realicé entrevistas a profundidad con tres miembros de la comunidad triqui, primera generación migrante a la ciudad de México y residentes, en ese entonces, en la casa ubicada en la calle López núm. 23. La elección de estos tres interlocutores no fue al azar, pues a esta definición me condujo, la consideración de sus largas trayectorias escolares y los ámbitos de reconocimiento que cada uno tenía en la comunidad triqui en el contexto de la migración a la Ciudad de México. Los tres provienen de San Juan Copala, Oaxaca, conocida como la región “triqui baja” y tenían entre 10 y 20 años viviendo en la ciudad de México, con reiteradas visitas y contacto permanente, e incluso estancias prolongadas en sus rancherías de procedencia en Copala.

Finalmente, la perspectiva que orientó la construcción del texto, resalta el *relato* sobre la experiencia de vida, en este caso con la escuela, más que una *historia de vida* que se centre en la escuela (Behar, 1995).

### **La *membresía* a una comunidad indígena: entre la escuela salvadora y la escuela destructora**

El análisis de los datos me permitió concluir, entre otras líneas, que los saberes adquiridos a lo largo de los distintos niveles escolares, resultan un “valor” cuando se ponen “al servicio” —en tanto bien común— para la comunidad. Esta expresión

apareció, en distintos momentos, durante el diálogo con los interlocutores de este trabajo.

Al comentar sobre el futuro de sus hijos, Marcos señaló que para él sería importante que ellos estudiaran y llegaran hasta la universidad: “si pudiera, que alguno de mis hijos estudiara Derecho o algo de Educación para ayudar a la comunidad”. Es decir, su imagen de futuro para sus hijos está ligada al que desea para su comunidad. Asimismo, Federica —estudiante de Trabajo Social en la UNAM—, al referirse a lo que espera en el futuro, comentó que le gustaría regresar a San Juan Copala para realizar algún proyecto en educación o salud para los triquis; resaltó la necesidad de apoyar a la gente de la comunidad en Oaxaca por los “abusos” a los que todavía están expuestos, entre otras razones, porque “no hablan bien el español”. Finalmente, Pedro, Licenciado en Ciencias Políticas, tiene acceso —en tanto líder de una parte de la comunidad triqui en la ciudad y por su profesión y trabajo— a instituciones gubernamentales que se abocan a proyectos sociales y productivos. Si bien Pedro no hace explícita la importancia que pueda tener su trabajo, deja entrever que los vínculos con autoridades y en los espacios de la sociedad mestiza son valiosos para estas comunidades fuera de sus territorios de origen, como lo han sido históricamente para negociar mejores posiciones al interior de la estructura social. A lo largo de su discurso presentó reiteradas alusiones que resaltan que su trabajo y su profesión tienen sentido en la medida en que son “para ayudar y servir a la comunidad”.

Para comprender la noción de “estudiar para ayudar y ser útil a la comunidad”, que aparece en la perspectiva de los interlocutores, hay varios aspectos que considerar, entre ellos, lo que es ser miembro de una comunidad y en ello, la noción de *persona* en comunidades indígenas, la cual se constituye a través de un complejo entramado social.

Tuhiwai (1999), señala que para entender lo que es ser una persona indígena hay que abordar la *relación individuo-comunidad* como una epistemología que orienta la relación en y con todo lo vivo y todo lo muerto, y en esa relación, hay que ubicar a la noción de *dar*, en tanto acción constitutiva de subjetividades.

En este trabajo me detengo en la implicación de la *membresía* a una comunidad indígena para reconstruir lo que significa “estudiar para servir a la comunidad”.

La *membresía* a una comunidad como la triqui resulta, para los fines del análisis, una categoría central para comprender *procesos escolares contextualizados* (Serpell, 2001).

Esta perspectiva de la escolaridad valorada por la *membresía* no quiere decir negar la ventaja que tiene el que un individuo sea letrado y alcance mayores niveles escolares, sino más bien relativizarla a partir de la comunidad de la que forma parte el individuo (Serpell, 2001).

Para los triquis, tanto en Copala, Oaxaca y en la diáspora, es importante el acceso a la escuela y a una larga escolaridad, del mismo modo que los es para distintos sectores de la sociedad, lo cual se vincula con la diferencia estructurante que marca esta institución al clasificar entre ser alfabeto o no serlo, tener títulos escolares o no tenerlos, etc. Para las comunidades indígenas, contar con sujetos que han accedido a “credenciales escolares”, quienes se reconocen como miembros y son reconocidos como tales, ha favorecido, en algunos casos, al “empoderamiento” de las comunidades. En este sentido, y retomando el discurso de uno de los interlocutores, ser licenciado, por ejemplo, está socialmente valorado para esta comunidad triqui, cuando los conocimientos adquiridos fuera del contexto de la comunidad y en la escuela, se ponen al servicio de la comunidad, aunque no se viva en el lugar de nacimiento, como es la



situación de estos triquis migrantes a la ciudad, pero quienes tienen una *membresía* a la comunidad *al hacer para ella* desde la diáspora.

Asimismo, durante la investigación documenté que ser alguien valorado por la comunidad se encuentra vinculado a otras prácticas que no incluyen a la valoración por el acceso a los saberes escolares, como señaló otro de los interlocutores, “hay muchos que no han ido a la escuela pero saben mucho más que yo” (que está en la universidad) y son gentes importantes en la comunidad.

Señalo entonces que, abordar procesos escolares de los miembros de comunidades indígenas considerando a la noción de *membresía* como categoría central, contribuye a comprender la relación comunidades indígenas-escolaridad en una perspectiva de proceso *complejo* y con potencialidad para superar las oposiciones, ya señaladas, que caracterizan el análisis de este tema. La escuela es una marca en tanto jerarquía para quienes pasaron por ella y, al mismo tiempo, no lo es todo para “ser reconocido” en la comunidad. Es la membresía la que asigna un “plus” al acto de asistir a la escuela y no la escuela la única constitutiva de las subjetividades.

## **Bibliografía**

- Morris, P. (1994). *The Bakhtin Reader. Selected Writings of Bakhtin, Medvedev and Voloshinov*. London: Edward Arnold.
- Behar, R. (1995). “Rage and redemption: Reading the Life Story of a Mexican Marketing Woman”. In Tedlock, D. & Mannheim, B. (eds.). *The Dialogic Emergence of Culture*. Chicago: University of Illinois Press.
- Bertely, M. & González, E. (2003). “Etnicidad en la escuela”. En Bertely, M. (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. Tomo 1: Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. La investigación educativa en México 1992-2002*. México: COMIE/SEP/CESU.

- Czarny, G. (1995). *Acerca de los procesos de interculturalidad: niños de origen mazahua en una escuela pública en la Ciudad de México*. Tesis de Maestría. CDrom, México: DIE-CINVESTAV-IPN- Universidad de Colima.
- (2006). *Pasar por la escuela. Significados alternos de la escolaridad para miembros de la comunidad triqui en la ciudad de México*. Tesis de Doctorado. DIE-CINVESTAV-IPN. México.
- D'Andrade, R. (1984). "Cultural meaning systems". In Shweder, R. & Levine, R. (eds.). *Cultural Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*. New York: Cambridge University Press.
- INEGI (2000). *Indicadores sociodemográficos de México (1930-2000)*. México.
- SEP, (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*, México.
- Serpell, R. (2001). "Cultural dimensions of literacy promotion and schooling". In Verhoeven, L. & Snow, C. (eds.). *Literacy and motivation. Reading engagement in individuals and groups*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tuhiwai, L. (1999). *Decolonizing Methodologies. Research an Indigenous Peoples*. New York: Zed Books Ltd./University of Otago Press.
- Varese, S. (2002). "Las diásporas indígenas de Latinoamérica". *Seminario de Las culturas de Iberoamérica en el siglo XXI*. OEI (en prensa).
- Vila, P. (2000). *Crossing Borders, Reinforcing Borders*. Austin: University of Texas Press.

---

**NOTAS:**

<sup>1</sup> Datos, para el año 2000 (INEGI, 2000), muestran las dificultades entre la población indígena para concluir la educación básica y acceder a la educación superior, expresándolas en cifras que muestran desde un 18% para la edad de ocho años que no han concluido los niveles escolares correspondientes, hasta un 80% que no lo ha hecho para los 16 años.

<sup>2</sup> Ver, SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.