



EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DE LA MUJER INDÍGENA PROFESIONISTA: EXPERIENCIAS ESCOLARES PARA LA INVENCIÓN, RENOVACIÓN Y RUPTURA DEL SER MUJER EN CHIAPAS

MYRIAM REBECA PÉREZ DANIEL
UNIVERSIDAD DE COLIMA
mperez@ucol.mx

RESUMEN

La identidad, desde una perspectiva psicosocial, es definida como un proceso dinámico y dialéctico de construcción de sí mismo, que involucra dos elementos complejos en continua interacción: una parte nuclear idiosincrática que conforma la idea de sí mismo y un conjunto de atributos sociales proyectados desde afuera sobre el individuo, a modo de expectativas, aspiraciones, normas y códigos. Al analizar biografías a partir de eventos que suponen una movilidad social, como el acceso a la educación superior, la identidad es marcada por una tensión constante entre momentos de ruptura y momentos de continuidad. Las estudiantes indígenas chiapanecas viven cotidianamente esa tensión en el proceso de construir su identidad en los espacios escolares, pues su camino de ingreso a la educación superior les exige un proceso de adaptación que no siempre las salva de vivir condiciones de exclusión. Además, al ser, generalmente, las primeras de sus familias en enfrentar esos retos, llegan a ellos desprovistas de herramientas y redes de apoyo que les permita afrontar estos retos con cierta seguridad. ¿Cómo construyen entonces su identidad las jóvenes indígenas en los espacios escolares en su camino a la educación superior? ¿Qué tensiones provocan rupturas y continuidades en ese proceso de construcción? La presente ponencia presenta los resultados de esta investigación financiada por el Fondo Sectorial SEP- CGEIB, en su convocatoria 2012, en la que 25 estudiantes indígenas chiapanecas de nivel medio superior y superior compartieron sus experiencias escolares a través de textos biográficos de los que se hizo una lectura psico-social.

Palabras clave: Estudiantes indígenas, experiencia educativa, identidad, género.





INTRODUCCIÓN

Bermúdez y Núñez (2009) reconstruyeron el panorama de profesionalización en Chiapas para los estudiantes indígenas. Sus hallazgos resultan reveladores con respecto al reto que enfrentan las y los jóvenes indígenas al llegar a la Universidad. Un primer dato que arroja su estudio es que hay más estudiantes indígenas hombres que logran llegar a la Universidad en Chiapas que mujeres (58.2% frente a un 41.8%).

Las autoras (Bermúdez, F.M. y Núñez, K., 2009) señalan a la pobreza y a la exclusión social como los retos principales que logran sortear los estudiantes indígenas, en general, para lograr llegar a la Universidad y mantenerse en ella. Sin embargo, al ingresar no se libran de ellas, pues mutaciones de exclusión, ligadas a antecedentes escolares deficientes y a prácticas discriminatorias por condiciones de clase y etnia, se vuelven a convertir en obstáculos para su egreso. Además, señalan, es necesario considerar que el 80% de ellos enfrenta esta realidad sin una red social de apoyo, pues realizan sus estudios en una región distinta al lugar de residencia de sus familiares. Son migrantes, pues.

Jurado y Tobasura (2012), en un estudio sobre juventud migrante de lo rural a lo urbano, encuentran que la identidad juvenil migrante tiende a presentar contradicciones. Por una parte, desarrollan un sentido de pertenencia territorial fuerte que les hace apreciar la naturaleza, los espacios abiertos y los recursos, incluso asumen como ideal la vida en el campo. Sin embargo, igual esperan y desean migrar a la ciudad, bajo la percepción de que existen pocas oportunidades de crecimiento personal y laboral en el campo. Es decir, generan la creencia de que sólo en la ciudad pueden “llegar a ser alguien”. Esta contradicción entre el deseo y la negación de su propio arraigo y de su propia subjetividad, les hace poseer una identidad en conflicto, un tipo de concepción de sí mismos que no les permite adaptarse a ninguno de los dos espacios.

Pinillos (2012) señala que la migración, en sí, genera en el inmigrante altos niveles de estrés, los cuales, si no son tratados, generan condiciones de desgaste físico y psicológico. Por ende, limita su capacidad de integración social y educativa. Así, se genera un círculo vicioso: la migración genera estrés, el estrés genera un desempeño deficiente, el desempeño deficiente detona condiciones de exclusión, lo cual a su vez genera más estrés y un desempeño más deficiente. Aun cuando la migración puede representar una oportunidad de crecimiento personal, los efectos del proceso pueden resultar contraproducentes.





Parris (1983) señala que los problemas sociales y de identidad de los que emigran se producen por la función adaptativa que el contexto y la lengua activan, pues cambiar de residencia no es solo mover las cosas sino también los sentimientos, los sueños, las creencias, las preocupaciones, el patriotismo y la bandera. Es cambiar, pues, de contexto y de todo esto, para adaptarse y permanecer como foráneo. Esto mismo es lo que viven los jóvenes indígenas al movilizarse para realizar sus estudios universitarios o de educación media superior a la ciudad.

¿Cómo manejan su condición de migrante y su pertenencia étnica los estudiantes indígenas en los espacios de educación media o superior? ¿Logran afrontar positivamente estas condiciones de exclusión? ¿Cómo los enfrentan? Mediante la aplicación de una versión española del Test Psicométrico denominado Escala de Identidad Étnica Multigrado Revisada (EIEM-R) y la Escala de Autoestima de Rosenberg a 517 estudiantes universitarios, 256 mestizos y 261 indígenas, se encontró, por ejemplo, una correlación positiva entre la identidad étnica, la afirmación y la autoestima en la población indígena (Esteban, G., Rivas, M. y Pérez-Daniel, M.R., 2011). Esto, según los autores, obedece a un sentimiento de amenaza de su identidad, es decir, a un mecanismo de defensa para combatir la discriminación en su ámbito inmediato. Por ello, esta correlación positiva puede acarrear una lectura negativa: los altos índices de afirmación étnica están vinculados a un ámbito de discriminación que pone en riesgo la identidad étnica. Ante ello, se activan mecanismos de identificación ligados a la autoestima. Es decir, estas condiciones de exclusión, notables en la cotidianidad para los estudiantes, son afrontadas con sentimientos de afirmación étnica positiva que, sin embargo, pueden derivar en prácticas de auto-exclusión. Por ello, los autores sugieren, para evitar esto, promover políticas transculturales, que posibiliten a los sujetos mantener índices saludables de identificación, mezclados con grados de empatía.

Estos trabajos concuerdan, entonces, con que las condiciones de exclusión están institucionalizadas en los mismos procesos de educación superior, incluyendo los procesos que implican un modelo educativo intercultural. Si bien no se pueden transformar estas estructuras, sí se puede proveer al estudiante de un instrumental que les permite en convertir en positivo la experiencia de discriminación. Eso es lo que ha logrado el modelo educativo intercultural.

La investigación que inspira a esta ponencia, pretendió profundizar sobre el tipo de dificultades que enfrentan las estudiantes indígenas en particular, en su tránsito por los años de educación media





superior y superior, así como el tipo de impacto que tiene al fin esas dificultades en la construcción de su identidad personal. A partir de estas investigaciones previas, se partió del supuesto de que las dificultades que enfrentan devienen de un sistema complejo de exclusión y no de condiciones individuales de vida. Si logramos identificar esas dificultades y, junto con las estudiantes, diseñar maneras de desarrollar herramientas de afrontamiento positivo que se pueda compartir con las y los jóvenes que llegan a la universidad, será posible entonces pensar en revertir estas prácticas de exclusión.

CONTENIDO

Son tres los fenómenos que han llamado nuestra atención en torno a estos textos biográficos: la repetición de patrones familiares pese a enfrentarse a escenarios nuevos y distintos a los de sus generaciones predecesoras, el peso que tienen las dificultades familiares por encima de las académicas en las dificultades que sortean las estudiantes y la innegable continuidad de las condiciones de exclusión en sus trayectorias, pese a que las instituciones instauran mecanismos que favorecen la permanencia de las estudiantes. Se explicará a continuación cada una.

La teoría familiar sistémica señala que las generaciones precedentes proveen a los sujetos modelos operativos de conducta, por lo que es posible identificar pautas de comportamiento que continúan de generación en generación o, al menos, en generaciones alternas (Minuchin y Fischman, 1983). Lo que es posible distinguir en las narrativas, es la presencia de estas pautas transgeneracionales vinculadas, en su mayoría, a la desvalorización de la mujer por su condición de género con independencia de la escolaridad. Las historias de las mujeres que preceden a las estudiantes están llenas de adversidades en las que se cuestiona socialmente su valor como persona a partir de su capacidad para tener hijos varones, su capacidad para alimentarlos y, sobre todo, su capacidad para sostener una relación de pareja satisfactoria para el hombre. No cumplir cualquiera de estos elementos implica fracasar como mujer, fracasar como persona. En las narraciones, las mujeres predecesoras han fracasado por alguna de esas razones.

En este sentido, es posible explicar por qué hay una notable preocupación por “ser alguien”, es decir, por no fracasar. Las narrativas plantean la obtención de un título universitario como modo alternativo para demostrar valor. Aparentemente, el origen de esta equivalencia surge de la idea generalizada de





que la escolarización es indispensable para la obtención del éxito. No quisiéramos entrar en controversias con este supuesto, pero sí aclaramos por el momento que es distinto la escolarización que la educación. La premisa occidental de la universalidad de la educación se ha asumido como equivalente a la universalidad de la escolarización y no es lo mismo. Una vida se enriquece con la educación. La escolarización, sin embargo, no necesariamente educa. En todo caso, esta idea de que la escolarización sirve para “ser alguien”, proviene del planteamiento liberal de la universalización de la educación. Las jóvenes, por alguna razón, han asumido esto como el modo para valer pese al desempeño que tengan como madres y pareja, al menos aparentemente.

Las jóvenes asumen, entonces, que construyen su identidad en una condición totalmente distinta a la de las mujeres que les preceden, al menos en el sentido de tener la oportunidad de estudiar una carrera universitaria cuando aquellas no la tuvieron. Asumen, pues, que el pilar sobre el que sostienen su identidad es opuesto al de su madre. Sin embargo, en las narrativas aparece como una constante la preocupación por demostrar y defender su valor como mujer. Lo único que cambia con respecto a las historias que las preceden es el escenario.

No todas las jóvenes tienen o han tenido una relación de noviazgo. Algunas de ellas, incluso, las rehúyen, asumiendo que con ello se librarán del yugo que representa el tener que demostrar que valen como madres y esposas. Esto, sin embargo, no las exenta del tener que demostrar que valen como mujeres. De hecho, al evitar las relaciones de pareja, asumen que la escolaridad es su única alternativa para no fracasar, aumentando con ello la tensión generada por su desempeño académico. La pauta, pues, que permanece transgeneracionalmente es la asunción de que, por ser mujeres, valen menos y deben, de algún modo, demostrar que valen, ya sea como buenas parejas o como licenciadas en algo. La constante, entonces, es la asunción de desventaja. Podría considerarse como baja autoestima, pero es mucho más complejo que eso y, en ocasiones, imperceptible, sobre todo si están logrando ser buenas parejas o buenas estudiantes. Eso implicaría una alta autoestima.

Es, más bien, la permanencia en una condición destinada al fracaso de la que, quizá, puedan librarse, pero mientras no terminen sus estudios o no tengan hijos y mantengan una relación estable, están en peligro de no lograr. Deben, por tanto, demostrar permanentemente que valen. Las jóvenes que sí han tenido o tienen una relación de noviazgo duplican los escenarios de tensión entre la escuela





y la pareja: en ninguno deben fracasar. O si fracasan en uno (en la pareja, por ejemplo), deberán redoblar esfuerzos en el otro.

Así que, pese a que el escenario escolar las posiciona en una historia aparentemente distinta a la de las mujeres que las preceden en su familia, viven de cualquier forma la tensión constante de tener que demostrar algo que el resto asume que no lograrán. Eso da un elemento de continuidad.

El segundo elemento de constancia que se ha detectado tiene que ver con el peso de lo familiar como detonante de conflictos, por encima de cualquier condición académica que enfrentan. La visión que se tienen desde las instituciones de educación superior sobre las estudiantes indígenas es la idea de que se enfrentarán a dificultades académicas que les costará solventar y las disuadirá de continuar estudiando. Los docentes, por ejemplo, dan por hecho que tendrán dificultades para comprender adecuadamente las lecturas o que no podrán darse a entender en los trabajos escritos porque su lengua materna no es el español. Lo cierto es que las dificultades para comprender las lecturas o para redactar son generalizables a toda la población estudiantil, sean o no indígenas. Más bien, son imputables al sistema escolar más que la condición étnica. Sin embargo, la existencia de este supuesto arraigado en las instituciones es innegable y quizá contribuya a construir un escenario adverso para las estudiantes indígenas.

Los obstáculos visualizados desde sus narrativas se acotan al ámbito familiar, principalmente al vinculado con la figura paterna. Quizá partiendo del patrón explicado con anterioridad, los padres suelen desestimular la permanencia de las jóvenes en las universidades, ya sea porque se asuma la obtención del grado como sustitución del matrimonio o de la maternidad, siendo estos últimos escenarios los deseados por los padres, o por ser los hombres de la casa los que contribuyen a “probar” la valía de la mujer a través de dificultarles, precisamente, el camino para no fracasar. Lo cierto es que la figura del padre aparece constantemente como opositor u obstáculo. Los escenarios son diversos: descubren que su padre tiene otra familia y que con eso queda patente el fracaso de su madre y el peligro de quedar desprotegidas, o el padre les condiciona el apoyo económico para su manutención, se los niega, se los retira o se los da con poca constancia, o simplemente es una figura ausente, cuya atención no logran captar a menos que logren un éxito inesperado en la universidad.

La figura del padre, en todo caso, representa aprobación. Una aprobación que desean y por la cual luchan, pero que se comporta arbitrariamente, pues muchas veces descubren que no tiene que ver





con lo que ellas hagan. La tensión que genera la incertidumbre de su presencia es, al fin, la que genera mayor amenaza para la continuidad de las estudiantes en la carrera. No comprender las lecturas, o tener que redactar o estudiar para un examen son actividades naturalizadas por las estudiantes. Su lucha no está ahí, está en el escenario familiar en donde, al fin, pesa su carácter patriarcal.

Una última anotación tiene que ver con el escenario institucional. No proviene directamente de las narrativas de las estudiantes, sino de un análisis de los programas instaurados por las mismas instituciones de educación superior. Llama la atención que en las narraciones de las estudiantes, la cuestión académica no aparezca más que como escenario de lucha. La escuela o la universidad es el medio para conseguir valía, por lo que deben afrontarla y sobrellevarla con cualquier dificultad que eso implique. El comportamiento de los docentes y de los compañeros, aun cuando sea adverso (que lo es), constituyen un escenario más de lucha. La lucha es la constante, no las situaciones particulares derivadas de la institución. ¿Qué significa esto? ¿Que lo académico no es obstáculo? ¿Que las instituciones de educación media superior y superior ofrecen escenarios igualmente retadores para todos sus estudiantes? ¿Que no hay distinciones en el ámbito académico?

Creemos que esto es señal de lo contrario, que la academia en general y el ámbito escolar en particular genera estructuralmente prácticas de exclusión tan naturalizadas que las estudiantes sólo perciben un continuo de adversidad. Las disciplinas profesionales, en sí, poseen fuertes estigmas sobre el desempeño académico de las mujeres, que representan un escenario adverso para cualquier estudiante mujer, con independencia de su condición étnica.

Los programas institucionales que alientan la permanencia de los estudiantes indígenas en la escuela o en la universidad sólo refuerzan la idea de una natural exclusión. En las narrativas de las estudiantes es posible detectar, como elementos que coadyuvan a sus metas, la constante presencia de un benefactor sin el cual su estancia en la escuela se vería comprometida. Este agente benefactor suele ser un docente que les alienta a continuar o una institución que les otorga una beca, que las distingue y les promueve la idea de que lo están logrando. Si bien ambas fuentes son vistas positivamente por la estudiante, le refuerzan la certeza de que solas no podrían lograr su objetivo y que, al fin, lo escolar es lo único que las podrá salvar del fracaso. Deben esforzarse, deben luchar por mantenerse, deben sacrificarse y ser perseverantes a la adversidad. Y, de cualquier forma, deben ser ayudadas.





El percibir su trayectoria como una constante lucha implica, por tanto, una constante adversidad. Las distintas formas en que dicha adversidad aparecen en los distintos escenarios no es percibida. No hay diferencia, pues, entre la adversidad académica y la adversidad familiar. Deben conseguir “ser alguien” bajo el supuesto de que, por naturaleza “son nada”. Y el recibir ayuda es sólo la certeza de que la adversidad existe y deben seguir luchando.

CONCLUSIONES

Bourdieu y Passeron (2008) ya señalaban la naturaleza excluyente de la educación superior. Todo el sistema escolar, en sí, es excluyente. Nuestras disciplinas también lo son. Si bien, desde las instituciones de educación media superior y superior hay un interés y una preocupación por transformar sus espacios a unos más incluyentes, es necesario reflexionar, desde la propia institución, qué estamos entendiendo por inclusión. Si nuestras prácticas incluyentes reafirman la desigualdad y naturalizan las diferencias, ¿realmente estamos incluyendo? Si seguimos alimentando la idea que permanecer en el sistema escolar es la vía, quizá la única válida y deseable, para “ser alguien”, ¿estamos incluyendo? ¿Qué deseamos las instituciones con la presencia de las estudiantes indígenas: validar nuestra naturaleza excluyente? Las respuestas exigen una reflexión profunda.

Lo cierto es que las narrativas de las estudiantes develan, por una parte, que sus preocupaciones reales no son atendidas por las instituciones escolares y que, por otra parte, las instituciones escolares son sólo un escenario más de lucha.

REFERENCIAS

- Bermúdez Urbina, F. M. y Núñez Patiño, K. (2009). *Profesionalización Indígena en Chiapas*. San Cristóbal de las Casas: UNICACH.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2008). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. México: Siglo XXI.
- Cole, M. (2003). *Psicología cultural*. Madrid: Morata.
- Esteban Guitart, M., Rivas Damián, M. J. y Pérez Daniel, M. R. (2012). “Empatía y tolerancia a la diversidad en un contexto educativo intercultural”. En *Universitas Psychologica*, Vol. 11, No. 2, Abril – Junio. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. pp. 415-46.





- Esteban Guitart, M., Rivas Damián, M. J. y Pérez Daniel, M. R. (2011). "Identidad étnica y autoestima en jóvenes indígenas y mestizos de San Cristóbal de las Casas (Chiapas, México)". En *Acta Colombiana de Psicología*, No. 14 (1). Bogotá: Universidad Católica de Colombia. pp. 99-108.
- Jurado, C. y Tobasura, I. (2012). "Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad?". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. Vol. 10, No. 1, Enero-Junio. Manizales: Universidad de Manizales. Pp: 63-77
- Linares, J.L. (1996). *Identidad y narrativa*. Barcelona: Paidós.
- Minuchin, S. Y Fishman, H. Ch. (1983). *Técnicas de terapia familiar*. Barcelona: Paidós.
- Mcewan, H. Y Egan, K. (Comps.). (2005). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Parris, R. (Comp.). (1983). *Vivir entre dos culturas*. Barcelona: UNESCO.
- Pinillos, Mónica. (2012). "Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios". En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*. Vol. 10, No. 1, Enero-Junio. Manizales: Universidad de Manizales. Pp: 579-591.
- Ramos, R. (2001). *Narrativas contadas, narraciones vividas*. Barcelona: Paidós.

