



## ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS 2. SABERES, EXPERIENCIAS Y NARRATIVAS: PROCESOS PEDAGÓGICOS Y (RE)TERRITORIALIZACIÓN INDÍGENA

### **Martha Josefina Franco García**

*Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211*  
martha.franco@upn211.edu.mx

### **Posicionamiento onto-epistémico sobre las narrativas político-pedagógicas producidas en territorios indígenas mexicanos**

#### **Christian Aarón Cruz Cruz**

*Universidad Nacional Autónoma de México*  
*Facultad de Filosofía y Letras / Posgrado en Pedagogía*  
christian.cruzt@gmail.com

### **Juventudes indígenas: experiencias y territorialización de la escuela**

#### **Alma Karina García Torres**

*Universidad Nacional Autónoma de México*  
*Facultad de Filosofía y Letras / Posgrado en Pedagogía*  
almagarcia@filos.unam.mx

### **Educadores comunitarios, saberes y experiencias: Procesos de (re)territorialización en Ciudad de México**

#### **Noemi Cabrera Morales**

*Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe*  
*Universidad Nacional Autónoma de México*  
*Facultad de Filosofía y Letras*  
noemicabrera277@gmail.com

**Área temática:** 1.1 Filosofía, teoría y campo en la educación

**Línea temática:** 10. Problemas nuevos de la educación y la educación de cara a las condiciones novedosas del mundo contemporáneo (principalmente, los que tienen implicaciones en las formas de conocimiento de lo educativo y en la conformación del campo de la educación).



## Resumen general del simposio

Ante el metarrelato del proyecto pedagógico civilizador que sentó históricamente sus bases para hegemonizar la educación, las narrativas comunitarias y escolares in situ, aportan sentido y significado a la escuela en los territorios indígenas. Estas surgen de experiencias sociales,

políticas, históricas y educativas de los agentes comunitarios, lo que posibilita crear alternativas pedagógicas contrahegemónicas a partir de un inédito viable.

Desde el programa APPeAL consideramos la densidad y tensiones que condensan los momentos históricos, que posibilitan la producción de subjetividades, formas concretas de habitar los territorios y luchas por la hegemonía, en la creación de alternativas pedagógicas que desde territorios originales o desde la (re)territorialización, construyen tramas sociales y pedagógicas.

En este sentido, las tres ponencias de este simposio plantean como eje articulador, la trama de sentido que se construye desde la experiencia, saberes e identidad étnica que conforman narrativas propias en relación a la formación de los sujetos indígenas que consideramos desde su locus de inscripción y reconocimiento, es decir, como agentes situados en su territorio o (re)territorializados. La primera ponencia sitúa desde las nociones de experiencia y narrativa, el proceso transformador de la educación construida por los pueblos originarios en su territorio y, como parte de la dinámica de nuestro tiempo, los otros dos trabajos muestran al sujeto indígena en condición de migración, lo que supone la necesidad de una (re)territorialización en espacios urbanos. En estas condiciones, en la segunda ponencia se advierte la necesidad de considerar desde el ámbito escolar y social a las juventudes indígenas con toda su carga experiencial y étnica como agentes sociales. Y en la tercera ponencia se plantea la experiencia de talleristas que participan junto a familias migrantes indígenas en la reconfiguración identitaria y educativa de sus hijos. En ambos casos, la reterritorialización permite un posicionamiento del sujeto indígena en formación.

**Palabras clave:** Alternativas pedagógicas, sujeto indígena, experiencias, narrativas, territorio.

## Semblanza de los participantes en el simposio

### **Martha Josefina Franco García (coordinadora)**

Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Realizó una estancia posdoctoral CONACYT en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México. Es profesora tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 211. Perteneció al Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa e investigadora del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México). Participa en el Cuerpo Académico Modelos Educativos en Contextos de Diversidad. Sus líneas de investigación son Educación en Contextos Migratorios, Interculturalidad Crítica y Derecho a la Educación.

### **Christian Aarón Cruz Cruz (ponente)**

Actualmente es estudiante del doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Es licenciado en Psicología y maestro en Pedagogía por la misma casa de estudios. Se ha desempeñado como profesor de Psicología Social Comunitaria y de Pedagogía en la UNAM y como investigador en el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México). Su trabajo se ha centrado en el estudio de temas relativos a la educación intercultural, prácticas solidarias y juventudes, así como en el desarrollo de programas de intervención pedagógica en territorios indígenas.

### **Alma Karina García Torres (ponente)**

Estudiante del doctorado en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Licenciada y maestra en pedagogía por la misma casa de estudios. Profesora de asignatura en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras. Investigadora en el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México). Las líneas temáticas de interés versan sobre educación rural, educación indígena, interculturalidad, curriculum y juventudes indígenas.

### **Noemí Cabrera Morales (ponente)**

Maestra y doctorante en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Licenciada en Sociología por la Universidad Autónoma Metropolitana. Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural en la Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (DGEIIB-SEP). Investigadora del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Se ha desempeñado como docente en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el colegio de Desarrollo y Gestión Intercultural. Sus principales líneas de investigación son: Interculturalidad y educación, Formación de docentes en contextos indígenas y Políticas Educativas para la población indígena.

## POSICIONAMIENTO ONTO-EPISTÉMICO SOBRE LAS NARRATIVAS POLÍTICO-PEDAGÓGICAS PRODUCIDAS EN TERRITORIOS INDÍGENAS MEXICANOS

**Christian Aarón Cruz Cruz**

### Resumen

A través del presente trabajo se presentan algunos planteamientos teórico-conceptuales con el propósito de lograr una aproximación al entendimiento de las narrativas político-pedagógicas que se producen en algunos territorios indígenas de México. En el primer eje se analizan los elementos concretos que posibilitan la configuración de la experiencia del sujeto indígena cuando se encuentra implicado en procesos de formación, tanto dentro como fuera de las instituciones escolares. En el segundo eje se analiza la manera en que se puede articular, de forma narrativa, la experiencia de los sujetos indígenas, para configurar experiencias pedagógicas alternativas que se posicionan frente a los relatos que históricamente los han subordinado e invisibilizado.

**Palabras clave:** experiencia, narrativa, sujeto indígena, alternativas pedagógicas.

### Presentación

Después de caminar bajo la oscuridad de la larga noche de los 500 años, los sujetos pertenecientes a diversos territorios indígenas de México han logrado construir experiencias político-pedagógicas que paulatinamente van reivindicado los saberes propios, las lenguas, las cosmovisiones, los rituales y las prácticas espirituales de sus comunidades de origen. Con este tipo de experiencias, las organizaciones indígenas han hecho resonar con mucha fuerza y de distintas maneras el “ya basta” del levantamiento zapatista de 1994.

A través de la praxis pedagógica los colectivos de educadoras y educadores indígenas han articulado narrativas muy potentes para disputar la hegemonía en el campo de la educación. En aquellos relatos pedagógicos donde no tenía cabida la posibilidad de pensar procesos de formación de sujetos desde las epistemes indígenas, algunos grupos de docentes, académicos, organizaciones indígenas y campesinas, y demás aliados han venido construyendo procesos de reconfiguración, con los que se plantean lecturas alternativas que dan un sentido político a las experiencias pedagógicas que se construyen en territorios indígenas.

Con esta base, a través del presente trabajo planteamos un posicionamiento onto-epistémico que, desde el programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-México), se torna necesario para lograr una aproximación al entendimiento de las

narrativas político-pedagógicas que se han construido en distintos territorios indígenas de nuestro país.

### **El sujeto indígena como sujeto de experiencia en el campo de lo político-pedagógico**

A decir de Larrosa (s/f), los antecedentes sobre el estudio de la *experiencia* permiten dar cuenta de la forma en que ha sido considerada tanto en el pensamiento clásico como en el pensamiento moderno. Desde su punto de vista, la filosofía clásica consideraba inferior al sujeto de experiencia, en relación con aquel que dedicaba su vida a las artes o a las ciencias. Mientras que en el contexto del pensamiento moderno el sujeto de experiencia se concibió como un sujeto carente y limitado, en tanto que no contaba con las bases que la racionalidad científica brindaba para acceder al conocimiento y, por ende, a “la verdad”.

En ambos casos sobresale el menosprecio o subordinación de ciertos aspectos que se consideran relacionados con el sujeto de experiencia. Los motivos estriban en reconocer a la experiencia desde la imposibilidad de ser captada bajo parámetros tendientes a la universalización del conocimiento, tal y como se impuso en distintos campos mediante el fortalecimiento de la racionalidad científica. Con ello se privilegia la razón sobre otras formas que contribuyen a la constitución del sujeto y de su historia particular, vinculada con cuestiones como la afectividad, el lenguaje, la subjetividad, etc.

En el planteamiento de Larrosa (s/f, p. 3):

La experiencia es siempre de alguien, subjetiva, es siempre de aquí y de ahora, contextual, finita, provisional, sensible, mortal, de carne y hueso, como la vida misma. La experiencia tiene algo de opacidad, de la oscuridad y de la confusión de la vida, algo del desorden y de la indecisión de la vida.

Esta forma de entender la experiencia no encuentra sus referentes más sólidos en los sistemas de pensamiento clásico y moderno, desde los cuales, por el contrario, se considera como una categoría que debe superarse. Es más, bajo el pensamiento moderno, cuando se retoma la noción de experiencia, se traslada al plano de la experimentación, procurando que sea repetible, manipulable, controlable y capaz de medirse a partir de ciertos parámetros. No obstante, Larrosa (s/f) invita a los estudiosos del campo pedagógico a reivindicar y dignificar esta categoría. Desde su perspectiva, se puede entender la noción de experiencia a partir de la vida cotidiana del sujeto. No trata de reducir dicha noción a un concepto determinante, más bien, procura pensarla desde una *lógica de la existencia*, finita y situada en determinadas coordenadas de tiempo y espacio.

En el marco del análisis que nos ocupa, se tendría que dar cuenta de la manera en que se ha producido la experiencia al interior de los pueblos y comunidades indígenas de México. Sin pretensiones de esencializar, mitificar o victimizar a las y los indígenas, podríamos sostener que se han enfrentado desde el momento de la invasión europea a innumerables procesos de racialización y discriminación, en términos culturales, lingüísticos, epistémicos y, por

ende, pedagógicos. En ese tenor, consideramos que para el proceso de sistematización de las experiencias político-pedagógicas que se han construido en sus territorios, se tendría que tomar como punto de partida el análisis sobre las condiciones que viven para constituirse como *sujetos sociales*.

Desde el posicionamiento que asumimos en el programa APPEAL, se trata de un sujeto social-colectivo-, implicado en dimensiones de tiempo y espacio específicas, las cuales hacen posible la expresión de su singularidad, a partir de las vivencias que se producen en la vida cotidiana de la comunidad a la que pertenece. Las condiciones que envuelven al sujeto forman parte de "...la historicidad de los procesos donde se articulan de manera compleja lo micro y lo macro, lo subjetivo del sujeto con lo objetivo de la sociedad, lo institucional y lo cultural, lo cotidiano y los grandes proyectos sociales, lo tradicional y lo cambiante..." (Gómez-Sollano, 2012, p. 210). En ese sentido, los procesos comunitarios de los que participa cotidianamente posibilitan formas particulares de habitar el mundo, lo cual da lugar a la constitución de un sujeto sujetado a las condiciones histórico-sociales en las que se desenvuelve cotidianamente, y que a su vez construye y reconfigura.

La subjetividad del sujeto indígena se construye en un vasto campo de posibilidades de interacción entre sujetos diferentes, a través de lo que Foucault (1988) denomina *relaciones de poder*. Toda relación de poder "...es un modo de acción que no actúa de manera directa e inmediata sobre los otros, sino que actúa sobre sus acciones: una acción sobre la acción, sobre las acciones eventuales o actuales, presentes o futuras." (Foucault, 1988, p. 14). En términos concretos, la subjetividad del sujeto indígena se produce en un plano político (que también es pedagógico), donde *puede* tener lugar el reconocimiento del otro, en ejercicios concretos de tensión o articulación que hacen posible la producción de lo común.

Por lo tanto, sostenemos que la experiencia del sujeto indígena refiere a producciones simbólicas y materiales propias, que condensan intercambios subjetivos y relaciones de poder con otros sujetos sociales y políticos. En el marco del proceso de posible reconocimiento del sujeto indígena y los sujetos diferentes a él se producen formas particulares de significar y dar sentido a la experiencia comunitaria, es decir, a lo que tienen en común los múltiples actores que habitan determinado territorio. De acuerdo con Berlanga (2016, p. 2),

Hacer la experiencia es poner el cuerpo, saberme afectado. Se trata de un saber de la vida, un saber la vida como mi vida, pero también y al mismo tiempo se trata de un querer la vida, desear la vida como mi vida, como vida. La experiencia es propia, siempre de alguien, es un acontecimiento que me atraviesa y por ello un saber mi vida como vida. Quien hace la experiencia relata, narra, dice con el dulce lenguaje de los cuerpos desnudos lo que le pasa, porque lo que pasa le pasa. Y al estar junto con otro, con otros, se da la posibilidad de que en la elaboración de la experiencia del singular, el relato, la narración, la palabra y la escucha permitan lo común, lo que sin perder lo mío es común: lo que nos está pasando, el dar-nos cuenta.

En ese sentido, la experiencia siempre será del sujeto y referirá a la manera en que se encuentra con el otro en el mundo, esto hace referencia a las relaciones socio-políticas de las que participa en la vida cotidiana. En el plano de las relaciones político-pedagógicas, podemos asumir que el sujeto de experiencia, es decir, el sujeto indígena, se constituye a partir de los múltiples vínculos que genera en el transcurso de los diferentes procesos de formación en los que se encuentra implicado, ya sea en espacios educativos formales o informales, así como en los múltiples escenarios de socialización de los que participa cotidianamente, los cuales están vinculados con la comunidad y con la naturaleza.

Desde la perspectiva de Massimo Modonesi (2010), la experiencia de todo sujeto social cuenta con una dimensión política que se puede configurar a partir de tres aspectos, a saber: 1) como *proceso*, aspecto que sintetiza la experimentación de acontecimientos de la vida cotidiana; 2) como *relación* entre el ser y la consciencia social, que se refiere al punto de intersección entre la comprensión de relaciones productivas y las variaciones que pueden materializarse en los ámbitos social, político, cultural, educativo, entre otros, de los que participa el sujeto; y 3) como *plano de conformación de subjetividades políticas* de subalternidad, antagonismo y autonomía.

De ahí que las experiencias de subordinación, insubordinación y autodeterminación que puede construir el sujeto indígena en los diferentes ámbitos sociales de su vida, impliquen los procesos de subjetivación política de subalternidad, antagonismo y autonomía, respectivamente (Modonesi, 2016). En ese tenor, experiencias y procesos de subjetivación política se articulan al considerar los siguientes aspectos:

1. La categoría de *subalternidad* proveniente del pensamiento marxista permite señalar que la experiencia no es ajena a una condición de subordinación cuando el sujeto se encuentra implicado en relaciones sociales y políticas concretas de sometimiento, opresión o exclusión. Su condición subjetiva es regulada debido a que se encuentra en una relación de dominación, que da lugar a una tensión entre la aceptación o el rechazo de la misma.
2. La noción de *antagonismo* se entiende al interior del discurso marxista como sinónimo de contradicción, comprende la experiencia del sujeto que se encuentra en una condición de insubordinación, el cual participa de relaciones de conflicto y lucha por la determinación de su grupo o clase.
3. La noción de *autonomía* da sentido a la experiencia del sujeto que se encuentra en una condición de emancipación, misma que comprende el establecimiento de relaciones tendientes a la autodeterminación, cuyo fin es la re-construcción de un orden social, alternativo al que lo grupos dominantes instauran.

Procurando no reducir el vasto planteamiento del autor, se puede sostener que el proceso de subjetivación de subalternidad dispone al sujeto indígena para la internalización de los principios morales e intelectuales de los grupos dominantes; empero, se encuentra en un estado de tensión entre su aceptación o rechazo. El proceso de subjetivación de antagonismo posibilita al sujeto indígena reconocer-se en el plano de la contradicción, en relación con los

principios de los grupos dominantes. Mientras que el proceso de subjetivación de autonomía habilita al sujeto indígena para mantener-se implicado en un proceso permanente de emancipación, es decir, en un proceso orientado a la construcción de principios morales e intelectuales alternativos a los que los grupos dominantes han impuesto en la sociedad.

Es importante mencionar que no se trata de criterios para encasillar la experiencia del sujeto indígena, más bien, se trata de procesos de subjetivación que cuentan con una plasticidad relativa, la cual se dinamiza en función de las condiciones variables en que este se desenvuelve; para el tema que nos ocupa se hablaría de la cotidianidad de las relaciones político-pedagógicas en las que se encuentra implicado el sujeto indígena.

Los procesos de subjetivación se configuran a través de la historia del sujeto social y coexisten de manera sincrónica en el actuar de la vida cotidiana. Por ello, a través de su trayectoria, el sujeto indígena va construyendo y ocupando espacios que, vinculados a la vida comunitaria y a las interacciones sociales que se producen en el territorio propio, son la base para dotar de sentido la vida y construir experiencias y posibilidades que le permiten sobredeterminar uno u otro proceso de subjetivación, es más, hay condiciones históricas que hacen posibles transiciones súbitas entre procesos.

Por poner un ejemplo, pensemos un momento en las policías comunitarias que se crearon para incidir, sobre todo, en territorios indígenas del estado de Guerrero. Antes de su creación los pueblos ñuu savi (mixteco), me´phaa (tlapaneco) y mestizos, entre otros, de la región Costa-Montaña se encontraban implicados en un proceso de subjetivación de subalternidad, esto significa que se ajustaban las lógicas de regulación y administración de justicia definidas por las políticas de Estado y por los aparatos judiciales y policiales ajenos que operaban en sus territorios. El cansancio de los pueblos por el ejercicio impertinente de la justicia los condujo a generar tensiones con la lógica de justicia punitiva, en otras palabras, se implicaron en un proceso de subjetivación de antagonismo. Posteriormente configuraron como opción alternativa la Policía Comunitaria, con la intención de ejercer la justicia con base en los usos y costumbres de las comunidades, entendida como proceso de reeducación del sujeto, logrando implicarse en un proceso de subjetivación de autonomía.

A partir de estos procesos de subjetivación política lograron construir experiencias de subordinación, insubordinación y autodeterminación, en ese orden. Sin embargo, esto no quiere decir que la transición sea lineal, puesto que hay procesos complejos y de diverso orden en los que los sujetos transitan, participan y se forman, en condiciones específicas y contingentes, que van marcando la organización, la vida cotidiana y la capacidad de respuesta de las comunidades indígenas en materia de protección, justicia y reeducación. A estos elementos se suma la posición de los gobiernos para dismantelar, perseguir o negociar con las Policías Comunitarias y con las mismas autoridades de las comunidades, lo que conduce a imponer lógicas diferentes al sentido comunitario por el que se ha trabajado durante varios años (Mercado, 2016).



Por estas razones, podemos asumir que el sujeto indígena no está predeterminado ni obedece a una causalidad particular, antes bien, se configura a partir de los diferentes planos relacionales y las condiciones concretas -objetivas y simbólicas- en las que se encuentra implicado. En el marco de estas reflexiones es importante mencionar que la experiencia que construyen las comunidades y los diferentes actores que participan de la trama comunitaria cobra sentido a partir del momento en que el sujeto empalabra -simboliza- el mundo y lo hace suyo, es decir, cuando narra a otro los acontecimientos vivenciados.

En síntesis, el análisis sobre la noción de experiencia en el campo de lo político-pedagógico nos ha llevado a situar, al menos, tres dimensiones. La primera de ellas hace referencia a las situaciones concretas que el sujeto experimenta en la vida cotidiana y que contribuyen a la configuración de su subjetividad. La segunda nos revela el carácter histórico-social que posibilita la construcción de experiencias concretas y particulares, ya sea en el ámbito escolar, en el familiar, en el comunitario, entre otros. La tercera hace referencia a una dimensión política, que se integra como elemento interpretativo para aproximarnos a los procesos de subjetivación política por los que transita el sujeto indígena como sujeto político-pedagógico en determinado momento de la historia. Finalmente, es necesario mencionar que no es suficiente analizar la experiencia de los sujetos en un plano estrictamente empírico, puesto que la experiencia siempre acontece bajo coordenadas de marcos simbólicos, en los que se emplea la palabra y otras representaciones para narrar, es decir, para construir o re-construir la experiencia.

### **Sobre la narrativa y la producción de experiencias pedagógicas alternativas**

En el planteamiento del filósofo francés, Paul Ricoeur (1995), la narrativa es entendida como el resultado de un proceso subjetivo que condensa la experiencia temporal de los sujetos sociales. Se trata de una construcción propia y situada de la temporalidad, individual y a veces colectiva. A diferencia del entendimiento del tiempo como una categoría prístina, bajo esta perspectiva se presenta como una categoría abierta, la cual puede ser habitada de formas ilimitadas, ya que, como sostiene el autor: “el tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo” (Ricoeur, 1995, p. 39).

Esta premisa hace posible entender que los sujetos de la educación construyen su experiencia dentro de determinadas coordenadas de tiempo y, por supuesto, de espacio. En una escuela indígena, por ejemplo, determinado educador puede concatenar una serie de acontecimientos para configurar una narrativa sobre los saberes pertinentes y necesarios para la potenciación del sujeto pedagógico y del territorio donde se ubica la institución. De un amplio espectro de acontecimientos, el sujeto que narra elige algunos en particular para construir una *trama* específica que dé sentido a las figuras simbólicas que son objeto de la formación y que se encuentran en disputa tanto en el espacio educativo como fuera de él.

En este proceso ocurre un desplazamiento que nos permite aproximarnos a la noción de *acontecimiento*, la cual se entiende “como el encuentro contingente y a veces paradójico de

múltiples y heterogéneos mecanismos singulares que no cuentan con un guion previo” (Salinas y Barrón, 2013, p. 6). Luego entonces, representa el elemento *sine qua non* para la articulación de una trama con sentido para el sujeto que narra y para los sujetos que son interpelados con la narrativa resultante (Ricoeur, 2006). En términos más puntuales, el acontecimiento se mueve entre del devenir y la producción de sentido.

Vale la pena señalar que las narrativas no son meras conjunciones de acontecimientos heterogéneos, los cuales podemos encontrar desligados de las condiciones materiales en las que se producen. Por el contrario, las narrativas que construye el sujeto y que configura a partir de su encuentro con el otro, se ubican en coordenadas temporo-espaciales concretas y, por ende, se encuentran permeadas de sentidos y significados producidos y transformados en momentos históricos particulares.

Cuando el sujeto indígena narra simboliza, a través de la palabra o de cualquier otra forma de expresión simbólica, el mundo, que es su mundo y el mundo de los otros. Los mitos de una comunidad, por ejemplo, permiten aproximarnos al entendimiento del sujeto que narra, a su lugar de enunciación, así como la temporalidad en que la narración cobra sentido y se reconoce como una huella de inscripción que dota de significados particulares las experiencias intersubjetivas y los saberes propios y apropiados de la comunidad. Al respecto, Ricoeur (1995, p. 39) precisa que “...la narración es significativa en la medida que describe los rasgos de la experiencia temporal”. Lo que narran los sujetos indígenas es tiempo, o su propia interpretación del tiempo.

En el proceso de transmisión de saberes de las abuelas y los abuelos a las generaciones jóvenes es posible identificar el acto hermenéutico, entendido como un acto relacional que se producen entre un autor, un texto, un intérprete y un contexto o una situación concreta (Beuchot, 2005). La función del sujeto que interpreta radica en la descontextualización y recontextualización de lo que el autor o narrador “quiso decir” a través del texto (que no necesariamente se produce a través de grafías). El acto hermenéutico se concreta cuando el intérprete comprende que el texto producido por el autor no cuenta con un significado único, determinante, y produce nuevos ejercicios de apropiación y significación en tramas de sentido no consideradas con antelación.

En clave apealina podríamos sostener que se trata de *saberes socialmente productivos*, debido a que las narraciones que se producen en territorios indígenas pueden potenciar la configuración de tramas comunitarias. Por saberes socialmente productivos entendemos aquellos saberes “que modifican a los sujetos enseñándoles a transformar la naturaleza y la cultura, modificando su <<habitus>> y enriqueciendo el capital cultural de la sociedad o de la comunidad” (Puiggrós y Gagliano, 2004, p. 13). Los saberes se transmiten en territorios indígenas para sostener el vínculo comunitario y la relación de equilibrio con la naturaleza.

En el plano de las relaciones de hegemonía, los saberes socialmente productivos que ponen en juego en territorios indígenas se encuentran en disputa con el conocimiento proveniente de la racionalidad instrumental occidental. Cuando los sujetos de la educación articulan los saberes

propios de la comunidad en determinados procesos pedagógicos se producen experiencias que entran en tensión con el conocimiento configurado dentro de la cultura hegemónica, de esta manera se da lugar a la producción de experiencias pedagógicas alternativas. Como puede notarse, lo alternativo no puede entenderse al margen de las relaciones de hegemonía, las cuales se producen en el marco de los distintos planos relacionales que tienen lugar entre sujetos, epistemes y lógicas de sentido, mismas que condensan interacciones entre universalismos y particularismos (Laclau y Mouffe, 1987).

A través del uso de la palabra y de otras representaciones simbólicas, los actores implicados en los procesos de formación en territorios indígenas pueden crear tácticas y estrategias de transgresión para alternativizar su quehacer pedagógico dentro o fuera de las aulas. Desde la perspectiva de Berlanga (2016), todo proceso de *transgresión* potencia al sujeto para superar, o incluso romper con, los límites establecidos. En el campo de lo político-pedagógico podríamos señalar que la narración se torna transgresora en el momento en que el sujeto indígena empalabra un acto de transgresión, o cuando la palabra misma es el vehículo que le permite transgredir, direccionar acciones de insubordinación y, por ende, producir experiencias pedagógicas alternativas.

Este tipo de *narrativas desafiantes* son anómalas (Berlanga, 2013) en tanto que se manifiestan como actos de resistencia frente a las lógicas de dominación epistémica que permean los espacios de formación de sujetos en México. Cabe señalar que no se restringen a la conformación de la conciencia política, ya que a través de *la anomalía* el sujeto hace del cuerpo un territorio en constante lucha, reconociendo los aspectos de dominación que recaen sobre él y las posibilidades de libertarlo. Es por ello que en ciertos territorios indígenas el sujeto lucha por la vida, contra la vida impuesta por el capital y sus estructuras de poder.

### A manera de cierre

En el presente trabajo construimos un posicionamiento político-pedagógico que nos ha permitido entender la experiencia y la narrativa como dos caras de una misma moneda. La experiencia se articula de forma narrativa para entrar en contacto con el otro, mientras que la narrativa condensa experiencias que posibilitan la producción de lo común. En esos términos, podemos reconocer que en algunos territorios indígenas de México se han creado narraciones político-pedagógicas apegadas a lo dado, es decir, a las condiciones determinadas por la noción de tiempo hegemónico, empero, también se han creado narraciones que procuran alterar lo dado, con miras en la producción de experiencias pedagógicas alternativas.

## Referencias

- Barrón, J. (2013). Acontecimiento (emblema). Acontecimiento (estudio de vocabulario). En: Martínez de la Escalera, A. y Linding, E. (coordinadoras). *Alteridad y exclusiones. Vocabulario para el debate social y político*. México: Universidad Nacional Autónoma de México / Facultad de Filosofía y Letras / Juan Pablos. Pp. 6-8.
- Berlanga, B. (2013). Seis ideas acerca de la narración y de la producción de subjetividades que desafían: la transgresión como potencia del ser, la anomalía como modo de querer vivir y el disenso para habitar de otro modo el mundo. *Universidad Campesina Indígena en RED/Centro de Estudios para el Desarrollo Rural*.
- Berlanga, B. (2016). Educar con sujeto: experiencia, don y promesa (otro modo de relación con el otro que no sea el de la intervención). *Universidad Campesina Indígena en RED/Centro de Estudios para el Desarrollo Rural*.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*. 50, 3. Pp. 3-20.
- Gómez, M (2012). Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Recortes de observación y articulación conceptual. En: Jiménez, M. (coordinador). *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. México: Juan Pablos. Pp. 193-218.
- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Madrid: Siglo XXI.
- Larrosa, J. (s/f). La experiencia y sus lenguajes. *Serie encuentro y seminarios*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Mercado, F. (2014). Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias-Policía Comunitaria, Guerrero, México. Una perspectiva histórica. *Cotrapunto. Seguridad contra la pared*. 4. Pp. 95-106.
- Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, antagonismo y autonomía. Marxismo y subjetivación política*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Modonesi, M. (2016). *El principio antagonista. Marxismo y acción política*. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Itaca.
- Puiggrós, A. y Gagliano, R. (2004). *La fábrica del conocimiento. Los saberes socialmente productivos en América Latina*. Santa Fe: HomoSapiens.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y Narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.

## JUVENTUDES INDÍGENAS: EXPERIENCIAS Y TERRITORIALIZACIÓN DE LA ESCUELA

**Alma Karina García Torres**

### Resumen

Las juventudes indígenas se han apropiado del territorio escolar de múltiples formas, en él construyen nuevos sentidos y significados, nuevas narrativas, sobre el mundo, la educación, su identidad y sus propias formas de ser jóvenes. En ocasiones dichos aspectos confrontan las narrativas y representaciones institucionales impuestas por la política educativa, el currículum formal e incluso por las representaciones de ciertos grupos de la sociedad. En este sentido lo que está en conflicto en el territorio escolar es la propia definición de lo juvenil y lo étnico en tanto disputa entre quienes esperan ciertos comportamientos y actitudes por parte de quienes se reconocen como jóvenes, las propias concepciones, prácticas y experiencias de las juventudes indígenas y aquellos mandatos que impone la escuela y la sociedad. Indagar al respecto contribuye al cuestionamiento de creencias, prácticas y discursos que impiden el reconocimiento de la agencia y protagonismo de las juventudes indígenas en la definición de los sentidos de la escuela en un contexto de crisis de las instituciones modernas.

**Palabras clave:** juventudes indígenas, condición juvenil indígena, territorio escolar, experiencia.

### Presentación

La conformación del campo de conocimiento respecto a las y los jóvenes indígenas tiene apenas unas cuantas décadas. Los antecedentes “formales” de la emergencia de dicho campo en México se relacionan con los trabajos de Pérez-Ruiz (2002, 2002a) quien identifica una realidad juvenil en los pueblos indígenas relacionada con la intensificación de la migración en el marco de los procesos de globalización. Desde entonces el campo problemático ha pasado por varios momentos, inicialmente por la identificación de su invisibilidad [Pérez-Ruiz 2002, 2008 y 2011, Urteaga, 2011], o supuesta inexistencia entre las etnias [Feixa 1998; Urteaga 2011]; su posterior visibilización en las grandes transformaciones del último cuarto de siglo XX e inicios del XXI [Urteaga 2008 y 2011] y el momento actual, su complejización teórica y metodológica ante la visible presencia y el (re) posicionamiento de los jóvenes indígenas en las grandes ciudades dentro y fuera del país, en los flujos migratorio contemporáneos, en la educación superior, en los fenómenos culturales y musicales y los movimientos sociales (Urteaga y García, 2015, p. 11).

Tal como menciona la autora no es sino hasta finales del siglo XX y principios del XXI que las y los investigadores se interesan por los jóvenes indígenas, sobre todo a partir de los cambios ocurridos en el contexto rural y los sujetos que lo configuran. Durante mucho tiempo se dio por hecho que dado el paso casi inmediato de la niñez a la etapa adulta de los sujetos rurales e indígenas la etapa juvenil no existía en estos contextos.

La incorporación al trabajo familiar a muy temprana edad, la falta de educación escolar, el matrimonio, la imperante necesidad de migración en busca de opciones laborales para el sostenimiento de la unidad doméstica y la búsqueda de independencia personal como rito de iniciación de la vida adulta [...] fueron las características que resaltaban los primeros estudios sobre la juventud indígena (Serrano, 2015, p. 155).

Asimismo, la perspectiva urbanocéntrica, clase media y moderna que privilegió durante las décadas de los 60, 70 y 80 del siglo XX en el estudio de los jóvenes y las tribus urbanas sentó las bases para la conformación de una definición de joven y juventud limitada y asociada directamente a las sociedades industriales y las instituciones que en ellas tuvieron mayor relevancia (escuela, la fábrica, la iglesia, el ejército), definición en la que no se problematizaron otras formas de ser y vivir la juventud.

Sin embargo, tal como señalan Urteaga y García (2015) la presencia de las y los jóvenes indígenas y sus narrativas en contextos distintos a los “tradicionales”, su participación y protagonismo en la defensa del territorio, así como en múltiples exigencias al estado mexicano, entre otras situaciones, obligaron a las y los investigadores a indagar al respecto.

En este sentido los trabajos de Pacheco, Román y Urteaga (2013) abonan a la comprensión de la identidad juvenil a partir de la forma propia de definir la identidad comunitaria. Por otro lado, Pérez-Ruiz (2011) se ha centrado en el estudio de los jóvenes indígenas en la globalización, en la migración nacional e internacional como eje que articula las identidades indígenas rurales y urbanas. Urteaga (2008) por su parte aporta en torno a las juventudes indígenas urbanas. Esta autora sostiene que la “construcción, reproducción y reinterpretación de las identidades indígenas tienen que plantearse desde dentro y fuera de su contexto tradicional” (p. 675) dadas las diferentes dimensiones, ámbitos y factores que se intersectan y producen distintas identidades, historias y experiencias de lo juvenil.

De acuerdo con los distintos autores (Pérez, 2011, Urteaga y García, 2015, entre otros) algunos de los procesos sociohistóricos que permitieron hablar de las juventudes en los contextos rurales e indígenas fueron: la expansión de la globalización sociocultural, del sistema capitalista, la migración nacional e internacional. Al mismo tiempo la expansión de la cobertura educativa (secundaria, educación media superior y superior), el acceso a los medios de comunicación masivos. En consideración con lo anterior se puede afirmar que:

Las identidades indígenas trascienden los contextos rurales, dando pie a las configuraciones étnicas multilocales y transnacionales a raíz de los procesos migratorios actuales (nacionales e internacionales). En este sentido, la construcción de las juventudes indígenas es relacional a los múltiples espacios en los que se mueven los sujetos. Estos

procesos han significado procesos de tensión, conflicto, negociación, resignificación y conquista de espacios y prácticas en los distintos espacios en los que se relacionan.

Por tanto, hablar de juventud indígena no se limita a los contextos rurales; lo rural y lo urbano son referentes teóricos explicativos que dan una idea de límites, pero también de convergencias identitarias (Cortés y Hernández, 2016, p. 158).

Así, comprendemos a la juventud indígena como una construcción social y cultural relativa en el tiempo y en el espacio. Para estudiarla se deben considerar sus condiciones sociales, es decir las normas, comportamientos e instituciones que distinguen la juventud de otros periodos de la vida, así como los valores, atributos, ritos y prácticas asociados específicamente a la idea de juventud en contextos específicos. Al mismo tiempo significa entender las dinámicas de poder y lucha entre generaciones en las dinámicas al interior de la comunidad, fuera de ella y relacionadas.

Asimismo, es importante reconocer que la categoría juventud inicialmente se asoció a un contexto (urbano) que pondera lo individual, es decir alcanzar la independencia como individuo, por lo que en el caso de las juventudes indígenas implica preguntarnos si dicho carácter individual se confronta con el carácter comunitario que prevalece en los contextos étnicos. Abordar dicha categoría implica analizar y desentrañar la complejidad de los procesos que están enfrentando a nivel individual y al mismo tiempo colectivo las juventudes indígenas, donde por un lado plantean cambios en las estructuras y, por otro, la reproducción de las pautas culturales comunitarias que visualiza a los jóvenes como presentes y futuros pilares de la reproducción de la identidad étnica.

Cuando hablamos de juventudes indígenas nos referimos a un territorio demarcado y definido por la memoria histórica que se transmite entre generaciones a partir de una lengua común, de una forma de organización política, social, cultural, civil, económica, religiosa que al mismo tiempo define estas dimensiones, un sistema comunitario que implica aspectos sociales basados en significaciones históricas y culturales a partir de las que se definen -entre otras cosas- la juventud, los jóvenes, las formas de ser mujer u hombre joven, así como la construcción de sus narrativas, es decir de interpretar y estar en el mundo.

Comprender las juventudes en contextos indígenas implica partir de los significados que la propia comunidad le otorga, así como del análisis de las relaciones que se establecen y por supuesto de la propia voz y narrativas de los actores juveniles. Además, un aspecto relevante en dicha comprensión corresponde al reconocimiento de la relación de las juventudes indígenas con las normas y prácticas sociales sustentadas en la pertenencia comunitaria; este es un aspecto central atravesado por tensiones y contradicciones que configuran la condición juvenil indígena.

En consideración con lo anterior podemos afirmar que hoy en día un desafío mayúsculo en la indagación respecto a las juventudes indígenas es el reconocimiento de la agencia de los sujetos, de la forma en la que se autonombran y reconocen. Si se utilizan nociones como étnico sólo se hace

en tanto que esos términos denotan la intención de visibilizar a jóvenes pertenecientes a los diferentes pueblos originarios de México que comparten una historia de despojo y opresión y que tienen una demanda común, el reconocimiento de sus derechos como pueblos indígenas en la contemporaneidad mexicana y el ejercicio del derecho a su diferencia [...] una manera de poner en cuestión la perspectiva dominante dentro del campo de estudio (García, 2021, p. 28).

Lo mencionado hasta ahora nos permite introducir la categoría condición juvenil indígena como una vía para problematizar la emergencia y configuración de las juventudes de pueblos originarios contemporáneas. La condición juvenil indígena no tiene una esencia, sino que se construye multirreferencialmente y está en permanente redefinición como resultado de múltiples posicionamientos situados en los microespacios (Urteaga, Cruz-Salazar y de la Cruz, 2020). Al emplear dicha categoría se evidencian las condiciones actuales en las que las juventudes crean y recrean sus formas de ser, estar y relacionarse, formas que la mayoría de las veces se encuentran en zonas fronterizas, tal como lo reconocen Urteaga, Cruz-Salazar y de la Cruz (2020)

son jóvenes indígenas caracterizados por su movilidad y flujo, por su interacción con diversos actores y por múltiples y novedosas situaciones e ideas, no sin conflicto y contradicciones. Esto es, jóvenes posicionados en “zonas de frontera” o espacios de intersección intercultural e intergeneracional -saturados de desigualdad, poder y dominación-, donde narrativas, prácticas, experiencias y saberes se cruzan y oponen, y entre los cuales construyen modos distintos de ser joven en la contemporaneidad (2020, p. 296).

Al mismo tiempo, las nuevas generaciones están enfocadas en vivir su juventud fuera del control adulto y comunitario

[...] la adquisición monetaria y el distanciamiento territorial son pivotes para transitar su juventud lejos de aquello que ha sido definitorio de una etnicidad subyugada, controlada y empobrecida. De este modo, no hay mucha añoranza por los asideros étnicos previos, como tampoco existe mucho interés por reproducir conflictos o rencores interétnicos; en cambio, sí hay mucha ilusión por un devenir igualitario y, por ello se entiende, se les ve como otros jóvenes mexicanos ejerciendo el derecho de hacerse a sí mismos como les plazca. Esto sin negar o desconocer el pasado y presente de la lucha india que ha formado a estos jóvenes; por ello, nuestro enfoque observa la etnicidad encarnada y la recupera en los parámetros del accionar y actuar juvenil presente (Urteaga, Cruz-Salazar y de la Cruz, 2020, p. 37).

Las tensiones que se generan a partir de este contexto tienen implicaciones en la condición juvenil indígena, ya que supone el desacuerdo, conflicto, negociación e incluso ruptura entre lo moderno y lo tradicional, trastocando así las dinámicas sociales de los pueblos y comunidades indígenas.



## Escuela- territorio y experiencias

Por otra parte, un espacio importante para la construcción de lo juvenil es la escuela en tanto instancia ordenadora que organiza la vida juvenil y de la familia. Así, la escuela es productora de juventudes ya que representa un espacio-territorio de socialización y sociabilidad, integración, construcción de sentido y narrativas específicas para las y los jóvenes indígenas, espacio-territorio que está fuera del ámbito de control familiar y comunitario.

La obligatoriedad de la educación secundaria en México (en 1993) y recientemente la expansión de la educación media y superior en territorios rurales han posibilitado la creación y apropiación de espacios juveniles, es decir se trata de “condiciones de producción de juventud en las últimas décadas en las comunidades rurales” (Urteaga, 2011, p. 19, citada en García, 2015, p. 142). En el nivel superior en México se ha dado mayor apertura a las y los jóvenes indígenas sin que ello implique la ausencia de tensión y conflicto.

En cierta medida las vivencias de las y los jóvenes indígenas en el territorio escolar forman parte de la producción de las juventudes étnicas actuales como fluctuaciones identitarias en el presente, de sus experiencias y narrativas. En este territorio tienen lugar situaciones clave que detonan sus vivencias desatoradas del yugo comunal y “tradicional”.

Por otra parte, hoy en día, al coexistir formas de organización comunitarias con instituciones (modernas), como la escuela secundaria, el bachillerato y las instituciones de educación superior, los roles de los integrantes de la familia nuclear y extendida cambian, lo que introduce nuevas formas de ser y de relacionarse con las demás personas. Especialmente el papel de las y los jóvenes indígenas rurales, quienes son interpelados por los discursos de este y otros espacios en los que se construye lo juvenil diferenciándolos del resto de los miembros de la comunidad.

Bertely, Saraví y Abrantes (2013) señala que los atributos “tradicionales” asignados a “las muchachas y los muchachos”, actualmente conviven con lo que denomina “una emergente reivindicación de la juventud, que implica el reconocimiento (y construcción) de espacios, tiempos y códigos propios, así como un nuevo protagonismo local y global” (Bertely, Saraví y Abrantes, 2013, p. 18). Entre ellos la escuela, específicamente la expansión de la educación secundaria en México junto con la migración y los medios de comunicación como fuertes promotores de imágenes de la juventud como espacio de libertad, experimentación y sociabilidad. En este contexto algunos consumos materiales y culturales están directamente vinculados a lo juvenil lo que influye poderosamente en las expectativas y aspiraciones de muchos jóvenes indígenas.

El cambio en las comunidades indígenas a partir de la reconfiguración de estas nuevas identidades sin duda genera tensiones importantes, incluso nuevas formas de exclusión y desigualdad. “Las y los adolescentes son hoy más abiertos al exterior [...] y buscan dominar diferentes códigos culturales, pero también son diversos a partir de los contextos que inciden

en sus condiciones de vida, desde los cuales combinan maneras sui géneris y creativas los referentes locales, nacionales y globales...” (Bertely, Saraví y Abrantes, 2013, p. 20).

En este contexto, la escuela es un referente importante para la reivindicación de lo juvenil, ya que representa uno de los espacios que las y los jóvenes indígenas construyen a partir de sus experiencias, narrativas y expectativas de futuro, que son distintas a las de sus padres y abuelos, tener la “oportunidad” de estudiar implica trazar un horizonte distinto al de las generaciones anteriores.

Al mismo tiempo no hay que perder de vista que las juventudes indígenas se inscriben en un contexto de crisis de la modernidad en tanto hay un quiebre o desdibujamiento de la institucionalidad y de los relatos que dieron cohesión y sentido al pacto social, incluida la institución escolar, dando pie a una dinámica social marcada por la migración, la globalización, las tecnologías de la comunicación entre otros aspectos, dinámica que da cuenta de una profunda crisis estructural mexicana “como parte indisociable del escenario en el que cotidianamente miles de jóvenes semantizan el mundo y se lo apropian (Reguillo, 2003, p. 103).

En consideración con lo anterior podemos señalar que la tensión es constitutiva de la condición juvenil indígena ya que los elementos estructurales, contextuales, interpersonales y territoriales que la delimitan y organizan suponen lógicas de articulación distintas entre sí por ejemplo los mandatos que impone la escuela frente a los intereses de las y los jóvenes indígenas. De esta forma, emplear la condición juvenil indígena como categoría analítica pretende un acercamiento hacia las heterogeneidades, apropiaciones y resistencias desde las cuales los jóvenes indígenas enfrentan diversos mandatos y consignas sociales; tensiones e imposiciones estructurales.

En este contexto la experiencia y narrativa de las y los jóvenes indígenas que transitan por la escuela representa una forma particular de articulación sociocultural que da sentido a las prácticas, acciones y relaciones de los sujetos dentro y fuera del territorio escolar.

La educación secundaria, media superior y superior si bien representan espacios de formación también se conforman como territorios de socialización juvenil, pues en ellos se congregan jóvenes que realizan actividades escolares, pero también de otra índole (lúdicas, deportivas, políticas, sociales, personales, entre otras) que les permite identificarse como estudiantes y como jóvenes. En este sentido territorializar la escuela supone una forma particular de ser joven a partir del género, las prácticas y las relaciones que se establecen con la propia institución, con las y los docentes y también con sus pares.

Por otro lado, la experiencia que construyen las y los jóvenes indígenas en los niveles medio y superior generalmente está atravesada por procesos de migración que pueden ser interpretados como procesos que colocan a los sujetos fuera de sus territorios, es decir se puede interpretar como un proceso de desterritorialización, sin embargo, tal como Negrín (2015) afirma más bien estos movimientos están creando una reterritorialización de la cultura y la pertenencia:

el espacio reterritorializado el que nos fuerza a reconceptualizar de manera fundamental las políticas de comunidad, solidaridad, identidad y diferencia cultural” [...]. En este sentido, mientras que la desterritorialización connota desplazamiento e implica un punto final de pérdida y liminalidad eterna, la reterritorialización considera las formas en que los pueblos construyen nuevos lugares y nuevas redes que, entre otras cosas, tienen el potencial de invocar la herencia y afirmar su pertenencia a un cuerpo nacional más amplio. Además, el concepto de reterritorialización permite un entendimiento más dinámico de la migración, de las pugnas urbanas por el reconocimiento y de los encuentros de los pueblos indígenas con la “modernidad” (Negrín Da Silva, 2015, p. 53).

Las nociones de territorialización y reterritorialización resultan interesantes para pensar desde una lógica distinta los procesos de migración y movilidad de las y los jóvenes indígenas, una lógica que permite entender la simultaneidad, la contradicción, la tensión en los procesos de identificación, subjetivación y configuración identitaria de esta población.

la identidad está alojada en la contingencia, es el resultado de saturar algo, “vinculando y marcando límites simbólicos” que producen los “efectos de frontera” de la diferencia. De esta manera, la identidad no es esencial, pero sí es estratégica y posicional, y se fragmenta y multiplica a través de la diferencia entre discursos, prácticas y posiciones (Negrín Da Silva, 2015, p. 54).

## Reflexiones finales

Posicionar a lo largo del trabajo algunos de los principales planteamientos y debates en torno a la investigación sobre las juventudes indígenas contemporáneas y los procesos de territorialización escolar desde una perspectiva pedagógica nos permite identificar la necesidad de seguir haciendo preguntas respecto a la presencia, agencia y protagonismo de las y los jóvenes indígenas en el ámbito educativo. Sobre todo, en relación con los sentidos y significados que adquiere la escuela -en tanto territorio-, así como la experiencia y narrativas que los sujetos construyen a partir de la territorialización de esta institución.

Asimismo, situamos la relevancia de la categoría condición juvenil indígena en tanto nos permite reconocer la complejidad, dinamismo, historicidad y relacionalidad en la configuración identitaria de las y los jóvenes pertenecientes a pueblos originarios. Nos permite además identificar y situar las disputas en la definición de lo juvenil y de lo étnico, disputas que implican una articulación específica de los elementos que la configuran de acuerdo al contexto social e histórico.

En este contexto la escuela representa un espacio central en la configuración de las juventudes indígenas, se trata de un territorio en el que se producen juventudes a partir de procesos de territorialización y reterritorialización que debemos seguir indagando con miras a comprender lo que implica en términos de la formación de estos sujetos.

## Referencias

- Bertely Busquets, M., Saraví A. G. y Abrantes, P. (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*. UNICEF- CIESAS.
- Cortés Rivera, D. y Hernández, D. (2016). Juventudes indígenas en México. Una reflexión epistemológica desde la sociología de las ausencias. *Argumentos. Publicación del Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires*, 18.
- García Álvarez, L. F. (2021). Juventudes étnicas universitarias, procesos organizativos y espacios de incidencia de Monterrey, México, *Linhas Críticas*, 27 (e 35178).
- García Álvarez, L. F. (2020) Nosotros integramos la forma de ver el mundo de nuestra comunidad y de la ciudad. La juventud mixteca en el Área Metropolitana de Monterrey, Nuevo León. En T., Cruz-Salazar, M., Urteaga Castro Pozo y M., de la Cruz López- Moya, (coords.), *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales* (241- 265). ECOSUR- UNICACHO- CESMECA- ENAH.
- Negrín Da Silva, D. (2015). Makuyeika: la que anda en muchas partes. En *Cuiculco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 62 (22).
- Pérez-Ruiz, M. L. (2011). Retos para la investigación de los jóvenes indígenas. *Alteridades*, 21, (42), (65-75).
- Pérez-Ruiz, M. L. (2002). Jóvenes indígenas y su migración hacia las ciudades, *Diario de Campo*, 23.
- Pérez- Ruiz, M. L. (2002a). Los jóvenes indígenas ¿Un nuevo campo de investigación?, *Diario de Campo. Boletín interno de los investigadores del área de antropología*, 43.
- Reguillo, R. (2003). Las culturas juveniles: un campo de estudio. Breve agenda para la discusión, *Revista Brasileira de Educacao*, (23).
- Serrano Santos, M. L. (2015). Soy de los dos lados, a la mitad me quedo. Estilos de vida en jóvenes indígenas urbanos de San Cristobal de las Casas, Chiapas, *Cuiculco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 62 (22).
- Urteaga Castro, M., Pozo Cruz-Salazar, T. y de la Cruz López-Moya, M. (2020). Zonas de frontera y producción de sujetos juveniles étnicos contemporáneos. En T. Cruz-Salazar, M., Urteaga Castro Pozo y M. de la Cruz López- Moya (coords.). *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales*. (295- 306) ECOSUR- UNICACHO- CESMECA- ENAH.
- Urteaga Castro Pozo, M. y García Álvarez, L. F. (2015). Dossier: Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica, *Cuiculco. Revista de la Escuela Nacional de Antropología e Historia*, 62 (22).
- Urteaga Castro Pozo, M. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo, *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, (667-708).
- Pacheco Ladrón de Guevara, L., Roman Pérez, R. y Urteaga Castro Pozo, M. (2013) *Jóvenes rurales: viejos dilemas, nuevas realidades*. Universidad Autónoma de Nayarit.

## EDUCADORES COMUNITARIOS, SABERES Y EXPERIENCIAS: PROCESOS DE (RE) TERRITORIALIZACIÓN EN CIUDAD DE MÉXICO

Noemi Cabrera Morales

### Resumen

La dinámica de movilidad social que existe actualmente en el mundo define escenarios en donde el desplazamiento de hombres, mujeres y sus familias ha ido configurando una evolución de las dinámicas socioeconómicas, político-institucionales y sobre todo en el ámbito simbólico-cultural. El caso específico de las migraciones entre las zonas rurales a las ciudades es una actividad constante que ha trastocado el espacio urbano y lo ha transformado en un escenario de disputa y resistencia, tal es el caso de la Ciudad de México que nos muestra una realidad multicultural. Dichas disputas provocadas por las desigualdades que fortalecen las relaciones discriminatorias que son vistas y vividas casi como un acto natural, que delinea la dinámica social entre los múltiples *otros* que conforman la realidad de los habitantes de casi cualquier ciudad del mundo.

La presente ponencia describe los inicios de un proyecto desarrollado en Ciudad de México a partir del trabajo de un grupo de jóvenes talleristas del Proyecto PILARES que buscan la transformación de las condiciones de vida de las y los NNA indígenas que habitan en los predios, así como la trascendencia de las actividades realizadas para la transformación de las condiciones que viven y sobre todo el reconocimiento de los procesos de (re) territorialización que se han impulsado a través de la conformación de una comunidad en diálogo, que participe y colabore para que las infancias y juventudes que ahí habitan estén arropadas y acompañadas de la mejor manera en su tránsito educativo, pero también en el fortalecimiento de su identidad, en el uso de sus lenguas y sobre todo en la creación de territorios propios en donde la pertenencia a una comunidad indígena no sea motivo de discriminación y racismo.

**Palabras clave:** Indígenas en Ciudades, Educadores comunitarios, educación intercultural, reterritorialización.

### Presentación

La dinámica de movilidad social que existe actualmente en el mundo define escenarios en donde el desplazamiento de hombres, mujeres y sus familias ha ido configurando una evolución de las dinámicas socioeconómicas, político-institucionales y sobre todo en el ámbito simbólico-cultural. El caso específico de las migraciones entre las zonas rurales a las ciudades es una actividad constante que ha trastocado el espacio urbano y lo ha transformado en un

escenario de disputa y resistencia, tal es el caso de la Ciudad de México que nos muestra una realidad multicultural, en la que conviven culturas, lenguas, saberes, ideas de mundo, realidades personales, disidencias corporales, historias y narrativas de vida que son atravesada por grandes desigualdades y situaciones de discriminación social, política, económica y cultural. Dichas desigualdades fortalecen las relaciones discriminatorias que son vistas y vividas casi como un acto natural, que delinea la dinámica social entre los múltiples *otros*, es decir los sujetos que conforman la realidad de los habitantes de casi cualquier ciudad del mundo, estas relaciones de discriminación se reflejan en los espacios de convivencia social, laboral, de vivienda, educativo, siendo este último el interés de esta ponencia, puesto que es el ámbito educativo en donde se transita por trayectos formativos que repercuten de manera profunda en la vida de las niñas, niños y adolescentes indígenas que habitan en contextos urbanos.

En el caso particular de la Ciudad de México, al reflexionar acerca de las razones por la que estas relaciones de desigualdad se sostienen especialmente en el ámbito educativo, se ha identificado que dentro de la sociedad mexicana y de las políticas de un estado neoliberal que a pesar que reconocen la diversidad, la sigue mirando como un obstáculo o se “abren hacia la diversidad al mismo tiempo que aseguran el control y continuo dominio del poder hegemónico nacional y los intereses del capitalismo global” (Walsh, 2008: 132). Esta situación es muy clara cuando miramos las características de las políticas educativas y la relación que estas plantean con la población indígena, así como los resultados obtenidos en los distintos programas, proyectos, iniciativas de ley, etc. Puesto que han sido políticas que más allá de constituir un referente para el desarrollo integral de las niñas, niños y jóvenes que cursan la educación básica en contextos indígenas, han sido un referente de homogenización, rechazo y negación de la diversidad, expulsión y poca apertura hacia las necesidades de las poblaciones indígenas.

En este sentido, se estima que en México más de la mitad (43.8%) (1, 688,075) de la población indígena en edad de cursar la educación obligatoria y una cuarta parte (23.8%) (450,327) de los hablantes de lengua indígena en la misma condición, viven en localidades urbanas. Lo anterior suma más de dos millones de Niñas, Niños y Adolescentes indígenas (NNAI), entre aquellos que no son hablantes de la lengua de sus padres o abuelos y los que aún conservan como lengua materna un idioma indígena nacional (INEE-UNICEF, 2018:9). Asimismo, esta población presenta índices altos de reprobación, deserción, abandono escolar y baja eficiencia terminal. De hecho, indicadores nacionales señalan que el promedio de escolaridad de la población indígena de 15 años o más es de 6.7 años, de HLI es de 5.6 años (hombres 6.2 y mujeres 5.1 años), mientras que la población no indígena tiene una escolaridad promedio de 9.2 años (INEE, 2017: 21-23). El estudio citado en párrafos anteriores señala que casi 2 de cada 5 hablantes de lengua indígena (38.1%) estaban en condición de rezago educativo, cifra que equivale casi al doble de la población total en dicha condición (18.6%). (UNICEF-INEE, 2017: 10). Además, los niños indígenas registran, los porcentajes más elevados de no conclusión: a diferencia de 91% del resto de la población que a los 13 años ya concluyó la primaria; entre la población indígena la proporción es de 81.4% mientras que en los hablantes de lengua indígena alcanzó sólo

75.7%. (UNICEF-INEE, 2017: 16). En lo que respecta al desarrollo de habilidades del lenguaje, en particular, cifras que atañen a la alfabetización de esta población, se encontró que, para 2015, 17.8% de indígenas y 23% de HLI de 15 años y más eran analfabetas, mientras que sólo 4.2% del resto de la población estaba en esta condición. (UNICEF/INEE, 2017: 16).

De igual manera, en el *Panorama Educativo de la Educación Indígena 2017* se apunta que en México, 7.4 de los adolescentes que asistían al último grado de la secundaria hablaba una lengua indígena y de estos el 6.5 recibió clases en su lengua. La mayoría de estos alumnos asiste a secundarias comunitarias y telesecundarias (INEE-UNICEF, 2018: 16); sin embargo, salvo en algunas secundarias comunitarias, no hay propuestas educativas específicas y pertinentes para la población indígena que cursa el nivel de secundaria (capacitación y formación docente, materiales educativos, etcétera), no al menos en las telesecundarias y mucho menos en las secundarias técnicas y generales. El sujeto indígena de educación preescolar y primaria ha sido excluido sistemáticamente de los servicios a la educación secundaria, violando los artículos 7° de la Ley General de Educación y el Art. 11 de la Ley General de Derechos lingüísticos.

Asimismo, en el estudio “Niñas y niños fuera de la escuela” que desarrolló UNICEF en el año 2016, esta situación prevalece por varias razones, entre las que destacan el aspecto sociocultural como una parte determinante en las causas de dicho fenómeno. A continuación, se enuncian algunos ejemplos:

Los niños que hablan una lengua materna distinta al español mencionaron la discriminación y burla que sufrieron en el salón de clases al usarla para comunicarse. Este hecho coincide con que, del total de escuelas visitadas, solo en dos –que dicen ser bilingües- les hablan en su lengua. En las demás escuelas, a pesar de que algunas señalaban esta característica, las clases se impartían en español. (UNICEF, 2016: 43)

En cuanto a la lengua, los adolescentes indígenas mencionaron que en la escuela tienen que hablar español. Lo anterior les dificulta la comprensión y la participación, pues no siempre logran entender lo que escuchan o leen; por lo tanto, su participación es limitada. Otros niños y niñas indígenas dijeron que ya no hablan la lengua de sus abuelos y sus padres, dado que para ir a la escuela es mejor sólo hablar español. (UNICEF, 2016: 45)

Estos testimonios sirven para visibilizar las relaciones de desigualdad y discriminación que se enfrentan las niñas, niños y adolescentes que cursan la educación básica tanto en el contexto rural como en el urbano, esta condición pone de manifiesto los retos que existen para la atención a la población indígena:

- Falta de pertinencia del currículo
- Falta de aceptabilidad
- Racismo sistémico
- Visión negativa de la diversidad étnica, cultural y lingüística

El panorama antes descrito tiene una fuerte reproducción en el contexto urbano, puesto que las condiciones de desigualdad y exclusión se reiteran y remarcan la vulnerabilidad de sus condiciones de vida, tanto en lo educativo, lo económico y lo social. Ejemplo de ello, es que se identifica que la población infantil hablante de una lengua indígena en la Ciudad de México, es uno de los grupos más vulnerables a la exclusión educativa. (UNICEF, 2016), pues se identifican como sujetos desprovistos de agencia y negando sus demandas y luchas políticas y sociales. Lo antes descrito muestra algunas de las situaciones que impactan en el desarrollo integral de NNA indígenas que habitan en Ciudad de México, sin embargo, las situaciones familiares y del entorno en muchas ocasiones complejizan la posibilidad de asistir a la escuela, por ejemplo:

- Insuficientes recursos para resolver gastos escolares (niño o niña trabajador)
- Insuficientes habilidades en matemáticas y lectoescritura
- Uso del español (competencia comunicativa incipiente, diferentes grados de dominio de habilidades lingüísticas)
- Discriminación e intolerancia por parte de la población escolar o comunitaria (padres de familia-amigos)
- Falta de reconocimiento de la diversidad cultural que hay en la escuela y en las colonias vecinas, por parte del docente, director, supervisor y ATP
- Prácticas de descalificación de lo propio, sin posibilidades de integrarlo a la escuela
- Violencia intrafamiliar y conflictos en su comunidad y en el entorno

Estos datos y cifras nos muestran que el cumplimiento del derecho básico de NNA indígenas que habitan en las ciudades siempre esta en tensión entre la realidad escolar y su realidad familiar y su entorno cotidiano, sin embargo, en los últimos años se han creado proyectos e iniciativas sociales que buscan el acceso de las NNA indígenas a un contexto social que les permita el cumplimiento del derecho a una educación digna, pertinente y que pueda transformar el contexto y fortalecer los lazos comunitarios, ejemplo de ello se encuentra en la labor que realizan por un grupo de educadores comunitarios que dentro de un proyecto educativo buscan la mejora de las condiciones de vida, el acceso a un mejor educación y al fortalecimiento y reconfiguración de las identidades indígenas en contextos urbanos.

### **PILARES y el trabajo comunitario- educativo**

Durante el año 2019, dentro del Programa de Gobierno de la Ciudad de México 2019-2024, se decreta la creación de la red de Puntos de Innovación, Libertad, Arte, Educación y Saberes (PILARES), la cual es una estrategia de actuación integral que busca fortalecer el tejido social en las comunidades más vulnerables de la Ciudad de México. Es una propuesta que da prioridad a la población joven que se ha quedado rezagada en las instituciones formales de educación; a las mujeres que requieren fortalecer su autonomía económica; y a las comunidades que hoy no tienen acceso a recintos culturales y deportivos dignos. Los PILARES buscan: a) Disminuir



el rezago educativo entre jóvenes de 15 a 29 años; b) Contribuir a la autonomía económica de las mujeres; c) Impulsar la formación y el desarrollo creativo de la población; en particular de los habitantes de los barrios, colonias y pueblos más marginados; d) Incrementar el acceso a servicios adecuados de cultura física en las 16 alcaldías, a través de la promoción de actividades recreativas, físicas y deportivas entre la población, en particular la que habita en comunidades de menor Índice de Desarrollo Social.

En el marco de dicho programa en el año 2020 se creó un grupo de trabajo que convoca a jóvenes a desarrollar trabajo comunitario en predios de la Ciudad de México, siendo un requisito principal el ser parte de un pueblo originario o hablar una lengua distinta al español. Este grupo de trabajo incorporado a la Coordinación General de Inclusión Educativa e Innovación de la Secretaría de Educación, Ciencia, Tecnología e Innovación de la CDMX (SECTEI) ha desarrollado el proyecto “Atención educativa a NNJ en predios de comunidades indígena”, este proyecto tiene como objetivo: Fortalecer el acceso, permanencia y conclusión de los trayectos formativos de las NNA Indígenas, mediante intervenciones educativas comunitarias, interculturales e inclusivas en predios y comunidades indígenas y en escuelas de educación básica de la Ciudad de México.

Si bien el inicio del proyecto se dio a principios del 2020, este se vio seriamente afectado por la pandemia, pues los PILARES cerraron y se vieron en la necesidad de fortalecer la presencia de las y los jóvenes Talleristas en los lugares donde habitan las NNA que asistían regularmente a las actividades propuesta en los espacios físicos de PILARES. Dicha situación requirió que las y los jóvenes talleristas adquirieran mayores herramientas para el trabajo comunitario, el diálogo con las y los padres de familia, así como que estuvieran habilitados en la identificación de las necesidades educativas de la población que atienden, por lo que se busco la colaboración de otras instancias educativas que pudieran fortalecer este proyecto, de ahí se creo un equipo de trabajo entre SECTEI, SEPI y DGEIIB-SEP, para trazar una ruta formativa que pudiera proporcionar a dichos talleristas una formación integral que permitiera la recuperación de las habilidades y conocimientos propios, y se definieran las posibles rutas de trabajo con las y los padres de familia y la comunidad. En dicha formación se han abordado temas como el diagnóstico, la definición de proyectos educativos y la sistematización, estas sesiones se desarrollaron cada mes desde finales del 2021, hasta la actualidad.

Durante este tiempo, el trabajo que han realizado las y los talleristas se ha enfocado en las siguientes líneas formativas:

- Apoyo académico. Fortalecimiento de conocimientos y habilidades básicas, apoyo a tareas
- Fortalecimiento de la identidad. Reconocimiento y valoración de la identidad. ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos?
- Saberes culturales. Prácticas socioculturales, Medicina y comida tradicional, vestimenta, trabajo comunitario.

- Enseñanza de las lenguas indígenas. Acercamiento y uso de las lenguas indígenas y aprendizaje del español como segunda lengua
- Habilidades Socioemocionales. Desarrollo de habilidades socioemocionales para la mejora de las relaciones interpersonales, autoestima y autoconocimiento.
- Activación física. Desarrollo de capacidades básicas de movimiento y habilidades deportivas.
- Colaboración con las y los padres de familia para identificar las necesidades de la comunidad de manera transversal.

Hasta aquí hemos recuperamos las condiciones del contexto y los principales elementos que se han desarrollado en el marco de este proyecto de intervención desde PILARES, sin embargo, para los fines de esta ponencia quiero poner énfasis en el impacto que para los Talleristas a tenido este proyecto y como ha influenciado en la generación de espacios de lucha y disputa para los propios jóvenes que participan como educadores comunitarios y su incidencia en los procesos de (re)territorialización que surgen como posibilidades después del trabajo en estos predios. Dicha información se retoma del ejercicio narrativo desarrollado a partir de la sistematización de la experiencia, específicamente en la intervención en 3 predios: Cañito (Alcaldía Miguel Hidalgo), Panamá (Alcaldía Cuauhtémoc) y Tultepec (Alcaldía Iztapalapa), en donde asisten por lo menos 12 talleristas.

Cabe señalar que los llamados predios son asentamientos donde habitan los indígenas migrantes en Ciudad de México. Existen registros de su existencia desde mediados del siglo XX, los cuales tienen características comunes de hacinamiento, carencia de servicios básicos y falta de condiciones dignas para vivir. A través de las Luchas organizadas de las comunidades han logrado que en algunos casos las autoridades de Ciudad de México (antes Distrito Federal) les donaran o vendieran dichos terrenos y se construyeran viviendas dignas. Tal es el caso del predio Cañito que, en el año 2020, se conformó como una unidad habitacional, después de una larga lucha por la demanda de una vivienda digna. Es por esto que se recupera la idea de (re)territorialización considerando que los predios donde se trabaja con los NNA indígenas, son espacios o escenarios sociales en donde las familias indígenas han desarrollado acciones colectivas para “crear procesos tendentes a la reconfiguración y la resignificación socio-económica, político-institucional y simbólico-cultural de un determinado territorio; es decir, a su reconstrucción o reestructuración como un nuevo escenario social, ya sea por acción de una población nueva o por efecto de algún cambio en la estructura social de sus habitantes”. (Entrena-Durán, 2012: 12). Esta definición se articula muy bien con los procesos que las familias de estos predios han realizado históricamente, Sin embargo, la suma de las acciones que se ha desarrollado por parte de los Talleristas de PILARES, ha generado una dinámica nueva que ha permitido abrir espacios de reflexión, aprendizaje y potenciación del valor de la propia cultura y de las situaciones que no se pueden seguir sosteniendo para el mejor desarrollo de NNA indígenas que habitan estos predios.

Ejemplo de lo que ha impactado el trabajo de los Talleristas de PILARES para fortalecer los procesos de (re)territorialización los podemos identificar en los propios testimonios vertidos en

las reflexiones respecto a un ejercicio de sistematización que se desarrolló a finales del 2022. Dicha sistematización tuvo la finalidad de identificar sus logros y tareas pendientes en el marco del desarrollo de los proyectos realizados en los predios.

#### *Predio Cañito*

**Nuestro papel dentro del predio, es ser facilitadores, guías o acompañantes en materia educativa (complementaria) para NNA indígenas y así promover acciones positivas y afirmativas encaminadas a la permanencia y conclusión de sus estudios de educación básica.**

**Los NNA han desarrollado el sentido de comunidad e identidad, lo cual ha servido para reconocerse como pertenecientes a una comunidad indígena, reconocer sus raíces, de dónde vienen, quiénes son sus abuelos, padres, hermanos. Tener la libertad y el derecho a expresarse y ser ellos mismos. De elegir lo que quieren, lo que les gusta y tener la confianza de acercarse hacia los talleristas de PILARES y resolver sus inquietudes.**

Los talleristas quienes participamos en la intervención del predio de Cañito, **hemos aprendido que es importante generar confianza en la comunidad. Esa confianza se logra a base de mucho esfuerzo y no claudicar en nuestra labor cotidiana.** En ese sentido, el deber es lo que da soporte a la confianza. También hemos aprendido que **es importante la participación comunitaria, el cual esta sirve para mejorar las condiciones de vida de las personas y sus familias.** (Recuperado del documento de sistematización predio Cañito, Ciudad de México 2022)

#### *Predio Tultepec*

**La propia experiencia es el mejor camino para aprender, de otra manera, no sería nuestro aprendizaje, sino el que han desarrollado otras personas que vivieron experiencia parecidas, somos protagonistas de nuestra historia, solo a través de nuestras vivencias aceptamos los errores o fallos, sacamos conclusiones y seguimos adelante, lo que significa, que aprender es avanzar y crecer en sí mismo, sopesando las circunstancias, obstáculos y reflexionado en cada acto que realizamos, de esta manera, vamos descubriendo y experimentando la esencia de la curiosidad, y en consecuencia, de la vida.**

Los NNA del predio **han desarrollado la habilidad de dialogar y respetarse entre ellos, para una convivencia sana sin competencia.**

Así mismo, **la misma comunidad ha permitido ser parte de ello, por la confianza de estar trabajando con sus pequeños educativa y lúdicamente. Así mismo, la misma comunidad ha permitido ser parte de ello, por la confianza de estar trabajando con sus pequeños educativa y lúdicamente.**

se ha observado las habilidades que los NNA han obtenido en el proceso de cómo se **han desarrollado en educativo como escribir, leer, habilidades con las matemáticas, acercarse a la lengua mazahua y sus tradiciones.**

**El derecho a la participación implica no solamente que los NNA puedan expresar sus opiniones, sino que estas se tienen que tomar en cuenta.** Si bien la concreción de acciones a partir de estas opiniones puede depender de factores externos, que no son necesariamente manejables en el marco de estas experiencias, **se tienen que prever mecanismos o estructura para garantizar que estén tomadas en cuenta en la mayor medida posible.** (Recuperado del documento de sistematización predio Tultepec, Ciudad de México 2022)

Predio Panamá

**Somos parte institucional que brinda atención o servicios educativos no formales, promoviendo la nivelación, actualización o adquisición de competencias para la dignificación de la vida de nuestros usuarios.**

Pero más allá de lo que administrativamente nos fue precisado, **nos vemos como un grupo de acompañantes que sistematiza, planea y operativiza, procesos educativos de asesoría, tutoría, orientaciones con competencias interculturales al tener una trayectoria como lengua hablantes, o docentes, o con trabajos o proyectos autogestivos en comunidades en atención de habitantes de pueblos indígenas o migrantes.**

**La propia historia de origen y adquisición del territorio determina a la comunidad con un proceso político, de lucha ante el desplazamiento obligado.** Esto los determina como familias que confrontan sus vivencias en aras de la búsqueda de mejores condiciones de vida. Es así que, **a pesar de los conflictos políticos internos de la comunidad, se puede establecer como un grupo consolidado y organizado desde la propia cosmovisión de las comunidades originarias.**

Es en este sentido que **los alcances que buscamos de las familias o acompañantes de las infancias, es que les brinden de un espacio seguro, salubre y confortable para poder facilitar del acompañamiento educativo.** Que establezcan **una relación comunicativa con los Talleristas de Interculturalidad para acercar y compartir esos conocimientos que pretenden reforzarse en el sentido identitario de su comunidad y sus expresiones culturales,** para darle intencionalidad clara y concreta a nuestra colaboración dentro del espacio y poder ubicar aristas a seguir. (Recuperado del documento de sistematización predio Panamá, Ciudad de México 2022)

Tanto la expectativa como los aprendizajes que han obtenido los talleristas de este proyecto, tienen un fuerte componente simbólico respecto a la importancia de la participación social, la confianza y la importancia de la recuperación de la identidad indígena como un hecho que impacte de manera positiva a las NNA que habitan estos predios. En este sentido la (re) territorialización que se observa, se basa en la conformación de una comunidad en diálogo, que participe y colabore para que las infancias y juventudes que ahí habitan estén arropadas y acompañadas de la mejor manera en su tránsito educativo, pero también en el fortalecimiento de su identidad, en el uso de sus lenguas y sobre todo en la creación de territorios propios en donde la pertenencia a una comunidad indígena no sea motivo de discriminación y racismo, lo cual requiere que las luchas y las disputas históricamente realizadas por las poblaciones indígenas en los contextos urbanos trasciendan y agudicen su mirada en el desarrollo de estas infancias y juventudes que darán continuidad a las demandas desde un lugar de enunciación distinto que el de sus madres, padres, abuelas y abuelos.

Los aprendizajes derivados de la experiencia de estos talleristas han sido compartidos con el resto de los integrantes del proyecto que intervienen en otros predios, y en un ejercicio de reflexión se identificaron los siguientes elementos que pueden fortalecer su intervención y los resultados obtenidos en los distintos proyectos y procesos de intervención:

- Al introducir contenidos culturalmente diversos que favorezcan el aprendizaje de los niños indígenas y de otros orígenes culturales.
- Cuando el tallerista enriquece el vínculo pedagógico con los estudiantes, favoreciendo el aprendizaje y los procesos de reflexión:
- Cuando se favorece una relación más estrecha entre los padres de familia y la comunidad en su conjunto con los PILARES.

Los anterior, nos ayuda a tener una mirada general de lo que ha implicado para los talleristas y las posibles líneas que darán continuidad a este ejercicio de intervención comunitaria que representan el trabajo en los predios.

### **Las condiciones de posibilidad**

Para finalizar esta intervención, me gustaría compartir una reflexión acerca de las condiciones de posibilidad que se auguran para la continuidad de este grupo de trabajo y su intervención en los predios, puesto que éste, como muchos otros proyectos, que emergen como parte de iniciativas gubernamentales, siempre se encuentran dependiendo de voluntades políticas, sociales y administrativas que no miran la trascendencia de propuestas como la que se acaba de describir, lo que ha implicado que más de una iniciativa no haya trascendido a las etapas de diseño o piloteo, puesto que sin la gestión con las autoridades y las instituciones y sobre todo con la participación y colaboración de la comunidad a la que va dirigida estas propuestas, no

existirían las condiciones de posibilidad para poner en marcha proyectos como éste o como tantos otros que han probado ser pertinentes y no han llegado a consolidarse. Y a pesar de ello, la población indígena sigue ahí disputando y conformando su territorio y su escenario de lucha en el ámbito político, económico, social, simbólico y cultural, demandando políticas de atención que puedan resolver sus necesidades y reinventando su cultura, su lengua y transformando los lugares que habitan.

## Referencias

- Entrena-Durán, F. (2012). Migraciones globales y reterritorialización de los espacios locales: una aproximación tridimensional. *Papeles de población*, 9-38. Recuperado en 09 de mayo de 2023, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-74252012000200002&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252012000200002&lng=es&tlng=es).
- INEE-UNICEF (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México, INEE/UNICEF.
- INEE-UNICEF (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena. Día Internacional de los Pueblos Indígenas*. México, INEE.
- INEE (2017). *Directrices para mejorar la atención educativa de niñas, niños y adolescentes indígenas*. México, INEE.
- INEE-UNICEF (2018) *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*, México, disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/109/P3B109.pdf>
- SEP-AFSEDF (2015) Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva. Planteamiento Técnico Operativo. Documento de Trabajo. México.
- UNICEF (2016) *Niñas y niños fuera de la escuela*. México. UNICEF
- Walsh, C. "Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado", *Tabula Rasa* (Bogotá), 9, julio-diciembre 2008, 131-152.