

Procesos de autoadscripción y subjetividades otomíes. Estudiantes otomíes en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, Estado de México

Artículo recibido: 09 de febrero de 2021.
Aceptado: 07 de mayo de 2021.

Eleazar Valle Pineda

Centro de Estudios Antropológicos,
El Colegio de Michoacán A.C., México.
✉ eleazarvallepineda@gmail.com

Resumen

El presente texto analiza procesos de autoadscripción de estudiantes de origen otomí matriculados en la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, Estado de México (2018-2019). Me centro en los discursos de los estudiantes para analizar cómo los ejercicios de autoadscripción dentro y fuera del espacio escolar trazan mapas de subjetividad con efectos contraestigmáticos y abren posibilidades de construcción de diálogos y ciudadanías interculturales. Propongo entender la autoadscripción como procesos performativos dentro y fuera del espacio universitario que involucra la rememorización de prácticas y experiencias locales, pocas veces coherentes y a menudo contradictorias. El análisis muestra que las formas en las que se expresa la autoadscripción es resultado del entorno educativo universitario, su modelo pedagógico, la propuesta ideológica, algunos elementos de la materialidad y la consciencia del racismo y la discriminación a las personas de origen indígena.

Palabras clave: autoadscripción; subjetividad; estudiantes indígenas; performances

Self-ascribing processes and Otomi subjectivities. Otomi students at the Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, State of Mexico

Abstract

This text analyzes self-ascription processes for students of Otomi origin enrolled at the Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, State of Mexico (2018-2019). I focus on the students discourse to analyze how self-

ascribing exercises inside and outside the school space draw subjectivity maps with counter-stigmatic effects and open possibilities for the construction of intercultural dialogues and citizenship. I propose to conceive self-ascription as performative and discursive processes inside and outside the university space that involve evoking local practices and experiences, rarely coherent and often contradictory. The analysis shows that the ways in which self-ascription is expressed are the result of the university educational environment, its pedagogical model, the ideological proposal, some elements of materiality and the awareness of racism and discrimination against people of Indigenous origin.

Keywords: self-ascription; subjectivity; Indigenous students; performances.

Processos de autoidentificação e subjetividades otomíes. Estudiantes otomíes da Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, Estado de México

Resumo

Este texto analisa processos de autoidentificação de estudantes de origem Otomí, matriculados na Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, Estado de México (2018-2019). Concentro-me nos discursos dos estudantes para analisar como os exercícios de autoidentificação dentro e fora do espaço acadêmico desenham mapas de subjetividade com efeitos contra-estigmáticos e abrem possibilidades para a construção de diálogos interculturais e de cidadania. Proponho entender a autoidentificação como processo performativo dentro e fora do espaço universitário, o qual envolve lembranças de práticas e experiências locais, poucas vezes coerentes e muitas vezes contraditórias. A análise mostra que as formas de expressão da autoidentificação resultam do ambiente educacional universitário, do seu modelo pedagógico, da proposta ideológica, de alguns elementos de materialidade e da consciência do racismo e da discriminação contra pessoas de origem indígena.

Palavras-chave: autoidentificação; subjetividade; estudantes indígenas; performances.

Introducción

En la actualidad, la autoadscripción es uno de los recursos políticos y jurídicos más utilizados por personas y comunidades para autodefinirse parte de un grupo indígena. Este criterio fue impulsado desde el acuerdo 169 de la OIT de 1989, y posteriormente fue retomado en las modificaciones constitucionales de 1992 y 2001 por el estado mexicano. La invocación del criterio de autoadscripción por parte de grupos e individuos ha sido documentada y analizada como recurso estratégico en la lucha por derechos. Coincido con Barquín (2015: 367) al advertir que “el criterio de autoadscripción es confuso y puede polarizar las posiciones bajo la dicotomía de, se es o no se es indígena”, porque esta decisión se sustenta en una supuesta elección racional que una persona ejecuta para “identificarse como parte de un pueblo o comunidad

indígena” (Hoyos Ramos, 2017: 129). En este sentido, la autoadscripción puede tomar una posición binaria, desdibujando posiciones intermedias y las contradicciones. En contraste, este trabajo aborda procesos de autoadscripción de estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma, como ejercicios de hacer subjetividad, posicionales, personales, sutiles, contingentes e intermedios.

La propuesta apunta a analizar la autoadscripción como actos performativos. Concebir a los ejercicios de autoadscripción como actos performativos permite pensar la identidad que se construye a través de la reiteración de los sujetos que interactúan con diferentes públicos (Warner, 2008). Para sostener la propuesta, retomo el trabajo de Briones (2010: 86-87) “sobre las formaciones del yo, que operan como ejercicios de creación de mapas para interpretar los lugares y posteriormente habitarlos desde diferentes tácticas”. Desde este análisis la autoadscripción es un ejercicio político que expresa y hace subjetividad que “se revela como experiencia del mundo desde posiciones particulares que, aunque temporarias, determinan el acceso al conocimiento y devienen lugares de apego construidos como hogares desde cuya geografía hablamos” (Briones, 2005:19). Así, la subjetividad es algo que se construye dentro de espacios de manera diferenciada, no es dada, depende de la posición de las personas en relación con otros. La idea del yo está relacionada con la construcción de una identidad relacional, singular e histórica, en este caso la otomí. Desde esta perspectiva, la subjetividad, la identidad y la agencia, son criterios distintos que los sujetos construyen de manera discursiva y práctica dentro de un espacio con una previa estructura de poder. Los procesos de autoadscripción documentados hacen visible un tipo de subjetividad e identidad poco reconocidas dentro de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma (UAM-L). Al mismo tiempo, permite a los estudiantes reiterarse como otomíes dentro y fuera de la universidad.

El análisis muestra que las formas en las que se expresa la autoadscripción es resultado del entorno educativo universitario: su propuesta pedagógica, histórica e ideológica, representada en algunos elementos de la materialidad. Enfatizo que la materialidad del espacio físico, la infraestructura y la geografía que rodea la UAM-L, genera sensaciones de cercanía y lejanía e influye para la creación de mapas de subjetividad. El ambiente áulico es un espacio clave en donde emergen las autoadscripciones; fuera del aula los intercambios verbales con el investigador también detonan los enunciados. Fuera del aula, dentro y fuera de la universidad, las autoadscripciones son menos constantes por una consciencia del racismo y la discriminación. En estos ejercicios de autoadscripción la dimensión de recurso estratégico no es central; no se negocian derechos diferenciados o becas, como ocurre en otros espacios universitarios (Chávez Arellano, 2008). Más bien, nombrarse otomíes de manera repetitiva, pero sutil, abona a la construcción de su identidad como otomíes y es una forma de ejercer su ciudadanía al visibilizar identidades no tan visibles en el contexto de la UAM-L.

El texto es resultado de dos periodos de tres meses de trabajo etnográfico realizado entre los meses de julio de 2018 y marzo de 2019. Desde una perspectiva de etnografía reflexiva (Jiménez Tovar, 2017) me valgo de fragmentos de conversaciones que tuve con diferentes estudiantes indígenas (no solo otomíes) dentro de la UAM-L y de algunos profesores y administrativos. Me centro en las conversaciones con cinco estudiantes otomíes porque con ellos

tuve interacciones dentro y fuera de la UAM-L y realicé diversas visitas a sus localidades, en los municipios de Lerma, Temoaya y Toluca, Estado de México. Los cinco estudiantes son: dos mujeres, Flor y Vanesa ambas estudiantes de Arte y Comunicación Digitales, originarias de dos localidades de Temoaya; dos estudiantes de Educación y Tecnologías Digitales, originarios de una localidad al norte de Toluca, Jonás y Roberto; y Damián, estudiante de Políticas Públicas, originario de una localidad de la montaña de Lerma¹.

La Unidad Lerma, el quinto sol

En el año 2011 comenzaron las clases en la UAM-L, usando como salones provisionales unas bodegas industriales cercanas al parque Industrial La Bomba en Lerma, Estado de México (UAM-L, s/f), a 5 km de las instalaciones actuales. En 2012, las clases se mudaron a la Ciénaga de Lerma, terreno en el que se construyeron los edificios. En ese espacio se instalaron otras aulas provisionales. En uno de los muros de esas aulas, se recreó un mural en el que se plasma el paisaje lacustre (una laguna, peces, yerbas y aves), en alusión al paisaje que existía en el espacio que ocupa la Unidad. Avanzando unos 100 metros más queda la biblioteca, en cuya entrada se colocó una placa conmemorativa que recuerda una Ceremonia de Agradecimiento a la Madre Tierra realizada por activistas locales al inicio de las obras de la universidad:

En la creación de la Unidad Lerma los pueblos originarios del Valle del Matlatzincó realizaron la ceremonia otomí para hacer pagamento a las bondades y alimentos que nos da Nuestra Madre Tierra, con ello sembraron las semillas que darán frutos del conocimiento (noviembre 2009, fecha en la que se realizó la ceremonia).

Cuando conocí la UAM Lerma me sorprendió su infraestructura y el espacio que le rodea. Previamente había visto un video en internet sobre sus instalaciones, ahí se mostraban animaciones de los edificios, jardines, un área deportiva, los accesos carreteros y el estacionamiento². El escenario real contrasta con las animaciones. En la entrada principal de la Unidad hay un canal de aguas negras por donde pasa el drenaje, las instalaciones están rodeadas por montones de tierra y yerbas, y la mayoría de las aulas están construidas con materiales plásticos y láminas de acero, todo en tonos grises.

La Unidad Lerma es la quinta sede de la Universidad Autónoma Metropolitana y la primera fuera de la jurisdicción de la Ciudad de México. Asentada en el Estado de México en el municipio de Lerma, en una zona principalmente industrial, rodeada de localidades rururbanas con presencia de grupos otomíes y a 40 km de la Ciudad de México. Su creación en 2009 fue un esfuerzo de las autoridades generales de la UAM por descentralizar la educación. Flores Pedroche³ (2014: 233) menciona que "Lerma es el inicio de un nuevo sol, caracterizado por la renovación y el cambio, que tiene el reto de construir un diálogo nuevo y diferente con la naturaleza y con la sociedad que ha habitado

1 Todos los nombres son seudónimos.
2 <https://www.youtube.com/watch?v=-ZSTlhcVWHI>
3 Flores Pedroche, primer rector de la unidad Lerma, designado del periodo de 2009 a 2013.

por siglos el valle del Matlatzinco”. Esta narrativa se trató de materializar en la infraestructura. El diseño de los edificios mezcla elementos del paisaje “lacustre otomí, las plazoletas mexicas, con espacios abiertos de las haciendas coloniales y los patios universitarios contemporáneos” (ibídem: 238). La inclusión de estos elementos fue un intento por materializar el diálogo con las poblaciones otomíes de la región de Lerma, porque en sus inicios la UAM-L buscaba tener un enfoque de vinculación comunitaria.

Bastida (2013) señala que la UAM-L contemplaba construir una plataforma interdisciplinar que la situara como una universidad innovadora, con énfasis hacia la interacción con las comunidades vecinas, privilegiando la vinculación comunitaria con diferentes actores locales del Valle del Matlatzinco, entre ellas las poblaciones otomíes, para resarcir los problemas sociales, ambientales, económicos y culturales de la región, desde una perspectiva transdisciplinar e intercultural. Esta propuesta fue resultante de las reflexiones de los integrantes de la Comisión Alto Lerma Mexiquense (2011-2013), grupo formado por intelectuales de diversas instituciones académicas, cuyo propósito era analizar la influencia que tendría la UAM-L a nivel local.

Por lo anterior, se pensó en un modelo educativo de programas académicos híbridos (Anguiano Luna, s/f), en donde los primeros cuatro trimestres los estudiantes de diferentes carreras y áreas compartieran clases. Posteriormente, se tomarían clases especializadas por área. Con esta propuesta se esperaba lograr la transdisciplinariedad⁴. Actualmente algunas de las licenciaturas que oferta la unidad son: psicología biomédica; educación y tecnologías digitales; arte y comunicación digitales; biología ambiental; políticas públicas e ingeniería en recursos hídricos.

Los propósitos de la primera rectoría encabezada por Flores Pedroche eran crear una institución innovadora y de ruptura frente a la “lógica del proceso de producción de conocimiento universitario basado en la distinción entre conocimiento científico y otros conocimientos” (Flores Pedroche, 2014: 43); y “aproximarse a la realidad bajo ocho ejes transversales (complejidad, diversidad, creatividad, complementariedad, ética, responsabilidad social, sustentabilidad e innovación) de manera abierta y flexible, a fin de alentar la circulación de saberes, su interacción y su integración” (UAM-L, s/f: 11). De los ocho ejes propuestos, el eje ético y el de responsabilidad social sostenían la propuesta de ser una universidad con vinculación comunitaria generadora de conocimientos interculturales enfocados en “responder a las necesidades y demandas de la sociedad” (ibídem: 12).

Por los propósitos planteados, entre 2009 y 2010 autoridades y administrativos de la UAM-L se acercaron con algunas organizaciones locales buscando su respaldo para fortalecer y dar legitimidad a nivel local a la UAM-L. María, activista otomí, narra que cuando comenzó el proyecto de la Unidad Lerma, Flores Pedroche y Mindahi Bastida le solicitaron sugerencias de trabajo conjunto. Según María, en la medida de lo posible su organización brindó su apoyo al proyecto, pero intentó negociar con Flores Pedroche algunos cupos para estudiantes originarios de las zonas rurales de Lerma, justo para que el discurso de vinculación comunitaria se materializara en una acción concreta.

4 Aguilar Mendoza (2016: 151) señala que al inicio del proyecto “se construyeron los consensos para arrancar, pero con el paso del tiempo se creó una compleja red de articulaciones políticas internas y externas que dieron lugar a un proceso de balcanización al interior, afectando las esperadas dinámicas interdisciplinarias y transdisciplinarias”.

María relató que el rector aceptó su propuesta, pero no la cumplió (María, conversación personal, agosto 2018). Únicamente las acciones concretas referentes al proyecto de vinculación comunitaria fueron la apertura de cátedras dirigidas por autoridades y sabios locales otomíes, y la publicación de tres libros sobre geografía, gastronomía e historia local (Bastida, conversación personal, marzo 2019).

De esta manera, en sus inicios, la UAM-L invocaba retomar el conocimiento indígena local, tener un énfasis en la interculturalidad y la vinculación comunitaria, proponía materializar elementos de la cosmovisión otomí al menos en la infraestructura. Esto la hacía una universidad diferente, una universidad urbana, no intercultural, pero con alcances interculturales. No obstante, poco se hablaba de la presencia de estudiantes indígenas o de crear acciones concretas para recibir y/o visibilizar a alumnos indígenas. Preguntando a algunos profesores y administrativos de la UAM-L sobre la presencia de estudiantes otomíes, se hizo evidente que ignoraban su presencia, a través de comentarios como: “Aquí ya no hay indígenas, sí acaso campesinos, pero indígenas ya no”, o: “Si hay son escasos, porque aquí no hay elementos que detonen la etnicidad, esto es urbano”. Las opiniones expresan un desconocimiento de la presencia de estudiantes indígenas, al menos para las personas consultadas. Como se observa, en el proyecto UAM-L hubo pocas acciones concretas para lograr la vinculación con las poblaciones otomíes, todo se quedó en el discurso inicial.

Por otro lado, en el ámbito administrativo, el único instrumento interno en la UAM-L para registrar población de estudiantes indígenas era una ficha biopsicosocial que se llenaba en el proceso de inscripción, ahí se pregunta: ¿habla alguna lengua indígena? En este sentido, el único marcador de indigeneidad válido era la lengua, no se tomaba en cuenta el criterio de autoadscripción. De acuerdo con datos del Anexo Estadístico de la UAM-L 2017, la UAM-L tenía una población de 989 estudiantes, donde el 3% eran indígenas. En números reales se estimaba la presencia de alrededor de 30 estudiantes indígenas hablantes de una lengua originaria, pero no se explicita qué lengua, ni quienes eran.

De esta manera, el proyecto intercultural, transdisciplinar, de vinculación comunitaria, con vocación a lo local y lo otomí, propuesto en la génesis de la UAM-L, quedó reducido a las buenas intenciones de los intelectuales partícipes del arranque de la universidad. En el futuro, en la cotidianidad, esas ideas serían olvidadas. Sin embargo, algunos aspectos de la postura ideológica inicial quedarían materializadas en la infraestructura y el modelo educativo que, sumados a la geografía y otras situaciones, estarán provocando en algunos estudiantes la irrupción de sus autoadscripciones, con sus contradicciones, como se menciona a continuación.

La materialidad y la emergencia ambivalente de lo otomí

Caminando por las instalaciones de la UAM-L con Vanesa, ésta narraba sus percepciones sobre el espacio geográfico y la infraestructura de la UAM-L (la caminata era parte de una estrategia de Caminar y pensar, cuya intención era dialogar y reflexionar sobre sus vidas y su experiencia en la universidad). Paramos en unos asientos, ahí Vanesa volteó para un lado, mirando algo, soltó el siguiente comentario:

En un principio yo decía: “Una universidad tiene que ser grande, como los edificios que están construyendo y mejor”, pero ya estando aquí y como que viendo las cosas está bien, no es como que necesites un gran edificio para estudiar, pero sí se me hace algo muy apagado por el color. Hacen falta murales y dibujos que sean representativos de la universidad, bueno hay uno. Sabes aquí también es cultura otomí, hay un mural donde se representa el paisaje otomí. Yo no sabía, supe apenas, y cuando hicieron la ceremonia, y dije aquí también hay cultura otomí.

Con su mano Vanesa señaló el mural, mientras hablaba de la importancia de los edificios. Para Vanesa, el mural y la placa frente a la biblioteca son elementos materiales desde los cuales se percató que el espacio de asentamiento de la UAM-L también era otomí. En este sentido, la materialidad actúa como índice de territorio y como marcador de lo otomí. Según Runnells (2019: 147-148) la “construcción de una postura ideológica se vale de inmuebles, estos constituyen un tipo de paisaje que influye en las percepciones, crea subjetividades y materializa proyectos políticos”. Cabe recordar, el proyecto político de la primera rectoría de la UAM-L era crear una universidad que retomara los saberes del pueblo otomí. Entonces, según lo externado por Vanesa, las materialidades crean vínculos afectivos e influyen en su subjetividad, en la percepción de sí misma, en como siente el espacio universitario y en su ser otomí.

Por otro lado, la ubicación geográfica de la sede de la UAM-L delinea una zona fronteriza: física y simbólica. Situada en lo que antes era un pantano, de frente, a la entrada principal están algunos fraccionamientos privados de casas habitación; al costado de estos fraccionamientos, la Colonia Guadalupe, una colonia popular rurbana de construcciones irregulares (esa zona ha tenido un crecimiento importante desde la apertura de la UAM-L). Detrás y alrededor de la UAM-L se encuentra una extensa zona de tierra, arbustos, algunos terrenos de siembra y parajes donde pastan vacas y borregos. Al fondo se observa la montaña de Lerma. La ubicación de la UAM-L está marcada por una mezcla de paisaje urbano en crecimiento y uno rural, siendo los edificios la frontera entre estos dos paisajes.

Realizando la misma dinámica del Caminar y pensar con Damián, él señalaba que su interacción con el espacio de la universidad le produce sensaciones ambiguas: de lejanía y cercanía. Mirando al contrario de la entrada a la Unidad se puede ver la montaña de Lerma, lugar de donde Damián es originario, el paisaje le genera sensaciones de cercanía. Pero, los tipos de interacciones cotidianas entre estudiantes y el origen de la mayoría del estudiantado Damián los percibe como urbanos, produciendo sensaciones de lejanía. De acuerdo con Damián, su percepción de lejanía se atenúa por los comentarios y las bromas despectivas que circulan para dibujar a las personas de origen rural:

Aquí escuchas frases como: “¡Gente de cerro bajada a tamborazos! ¡Los de allá arriba! ¡Los de pueblo! ¡Los del rancho!” Hay una palabra que dicen mucho, es “pueblerillo”, el de pueblo, como incivilizado también. Yo la mayoría de veces la he escuchado como en pláticas, como incivilizados o los de pueblo, así como que

viven en el bosque. O sea, no directamente a una persona, pero sí es racismo para las personas que venimos de allá. Aquí casi todos vienen de la ciudad.

Damián percibe que la mayoría de sus compañeros son originarios de espacios urbanos, su opinión se refuerza en su interacción con compañeros fuera del aula, que en conjunto le generan sensaciones de distancia simbólica con la montaña de Lerma. Para Damián la cercanía geográfica no implica necesariamente una proximidad cultural. Entonces, pareciera que los discursos sobre vinculación comunitaria, solo se quedaron en eso, y no mutaron en acciones⁵.

En el trabajo etnográfico pude detectar que los comentarios sobre los pueblerinos están vinculados con un imaginario interno en la UAM-L en el que la mayoría del estudiantado tiene origen urbano. Este imaginario sitúa al estudiante no urbano como externo, pese a la cercanía de la universidad con espacios rurales. A este respecto, Damián reflexiona cómo se figura al tipo de estudiante de la UAM-L, resaltando los marcadores de tono de piel, acento y forma de hablar. Yo le preguntaba: ¿cómo es que hacen referencia al pueblerino?, Damián contesta:

Pues por el color de la piel y la otra es la forma de hablar, el acento y también la cuestión económica. Son cosas que sí tienen que ver, con esas formas de discriminación que son internas en la UAM.

Desde su perspectiva, Damián detecta imaginarios despectivos sobre lo rural y lo indígena dentro de la UAM-L, de donde subyacen algunos microrracismos y formas de estigmatización cotidiana para enmarcar a las minorías como externas y ajenas, destacando marcadores como el color de la piel, la forma de hablar y el origen. Elias (2003: 247) indica que “remarcar las diferencias es una estrategia común para señalar a quienes no cumplen ciertos parámetros de la mayoría, por lo que son concebidos como minoría dispersa, sin cohesión social, sucios, torpes e irracionales. En forma prolongada, enmarcar a las personas genera que se asuman posturas de inferioridad frente al grupo hegemónico e influye en que opten por individualizar sus diferencias culturales o busquen apropiarse de las características del grupo dominante”. Asimismo, Zavala y Back (2017: 13) recuerdan que marcadores como el color de la piel pueden percibirse en relación con “cierta forma de hablar o un tipo particular de ropa”. A partir de ello, Damián percibe estos comentarios de pueblerino, las críticas a los acentos y el lugar de origen como “ejercicios de fronterización” (Briones y del Cairo, 2015), es decir, como prácticas que indican quién queda dentro y quién fuera en los imaginarios sobre el tipo de estudiante. A su vez, si el único marcador de indigeneidad en la UAM-L es la lengua, se da una concordancia entre el marcador de alteridad institucional y los marcadores cotidianos de exterioridad. Por lo tanto, la percepción ambivalente de Damián

⁵ Antonia, profesora-investigadora, señala que la mayoría del estudiantado proviene de contextos urbanos, principalmente Ciudad de México y el Valle de Toluca. Además, la mayoría de docentes y empleados de la UAM-L provienen de Ciudad de México.

sobre su cercanía geográfica y su distancia simbólica, entre su lugar de origen y la universidad, tiene mucho sentido.

Aún con lo anterior, Damián indica sentirse otomí, para posicionarse retoma elementos con los que convivió y convive, que se acercan a lo que dice la placa colocada por las autoridades de la UAM-L:

Para mí ser otomí representa conocimientos, tradiciones, una lengua, espiritualidad, el bosque, los animales, las plantas, lo que hoy soy y una diferencia del resto no menor ni mayor. La relación con la tierra, el cultivo del maíz, y también la defensa de la tierra, creo que es un sentimiento que desde pequeño lo tengo, la conexión con el agradecimiento a la tierra de la que comemos.

La dimensión performativa de la autoadscripción y las formaciones del yo

El argumento sobre analizar las autoadscripciones como ejercicios individuales performativos se nutre de la propuesta de Briones (2010) sobre las formaciones del yo, que operan como ejercicios de creación de mapas para interpretar los lugares y posteriormente habitarlos desde alternativas como la autoadscripción. Las autoadscripciones documentadas entre los estudiantes son procesos de habitar una identidad otomí. De acuerdo con Hall (2010: 320) “las identidades nunca se completan, están como la subjetividad misma: en proceso”. Desde la mirada de Hall, la identidad se construye como un proceso de identificación que se basa en posiciones discursivas de los sujetos y en relaciones entre el uno y el otro, “éste es el otro que pertenece al interior de uno, éste es el otro que uno solo puede conocer desde el lugar en el cual uno está, éste es el yo que se inscribe en la mirada del otro” (ídem).

La noción del yo refiere a la construcción de una identidad singular e histórica dentro de marcos de alteridad producidos dentro y fuera de los estados nacionales. En México la categoría indígena agrupa un imaginario de marcadores como la lengua, indumentaria y el origen rural (López Caballero, 2017). En contraste, las autoadscripciones retan esa mirada fija, manipulan los marcadores, proponen posicionamientos contingentes para la construcción de un yo otomí que entrecruza marcadores fijos de lo indígena con experiencias personales.

Los y las estudiantes que se enuncian como otomíes dentro y fuera de la UAM-L, al hacerlo de manera constante van consolidando una subjetividad particular, diferenciada, frente a formas de socializar dentro del espacio de la UAM-L imaginadas como cercanas a lo urbano. Al enunciarse otomíes incorporan la posibilidad de otro tipo de dinámicas de socialización dentro de la UAM-L, visibilizan su presencia, incorporan saberes y las experiencias de sus lugares de origen. Dado que la subjetividad no es fija, sino algo que van construyendo, dentro de los mismos espacios donde se enuncian, van construyendo también su ser otomí. Para estos jóvenes, ser otomí no responde a un tipo de subjetividad y patrones de comportamiento inexorablemente vinculados con los imaginarios de atraso, sino la posibilidad de enunciarse como otomíes dentro de la universidad confronta las visiones despectivas de lo indígena; ellos y ellas resaltan que la UAM-L es un espacio donde poder enunciarse. Desde sus voces, la universidad

opera como un lugar de enunciación, un detonador de las autoadscripciones que repercute en la forma de mirarse a sí mismos como otomíes, a contra pelo de los marcos de referencia indígena internos y su invisibilización.

También al reiterarse otomíes los sujetos se constituyen mediante normas que producen y cambian los términos mediante los cuales se reconocen (Butler, 2009). De esta manera, nombrarse discreta o efusivamente como otomíes es una manera “performativa desde donde buscan restablecer un yo” (Das, 2008: 146). Esto permite a los estudiantes ir construyendo su yo o identidad como otomíes, para ello se valen de invocaciones discursivas de prácticas como la lengua, el trabajo agrícola, las danzas, las fiestas y el territorio.

Los y las estudiantes narran ser hijos e hijas de padres y abuelos que experimentaron racismo y discriminación por su condición étnica, por esta razón a ellos ya no les enseñaron la lengua, no hablan otomí, entienden algunas palabras, su socialización ocurre en español, conocen y han trabajado el campo, aunque no se dedican a ello. La ausencia de la lengua influye en sus posicionamientos, los coloca como intermedios, entre lo indígena y lo no indígena, lo cual no implica que su autoadscripción deba ser desestimada, ya que los esfuerzos de poder nombrarse otomíes no se quedan solamente en enunciamientos, sino se concretan en acciones por aprender la lengua y al vincular sus proyectos académicos, profesionales y personales con su autoadscripción.

¿En qué radica la dimensión performativa de las autoadscripciones? En términos generales la categoría *performances* se concibe como una actividad que realiza un sujeto e involucra actos verbales y no verbales para influir en la percepción de sí en otros sujetos. Esta categoría ha sido utilizada para argumentar que la identidad “es contingente, discontinua, fragmentaria, inestable: la *performance* constituye al actor, su identidad es un efecto” (Peplo, 2014: 7). Según Hall (2003:17) “las identidades nunca se unifican, están fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos”. De ahí, a pesar que los cinco estudiantes se nombran otomíes, cada uno lo hace de manera diferente. Las autoadscripciones redefinen el sentido de ser otomí desde perspectivas individualizadas, retomando marcadores convencionales como: el trabajo en el campo, que son hijos de hablantes del otomí; y proponiendo otros marcadores no convencionales aprendidos en sus lugares de origen. Conuerdo con Watson (2014: 404) al señalar que “el conjuro de expresiones profundamente personalizadas y evocadoras de la experiencia exponen encuentros en la vida que de otra manera se pasan por alto”. En este sentido, hablar desde la experiencia individual expone la heterogeneidad de lo otomí, es decir, no todos los estudiantes que se asumen otomíes tienen o han tenido las mismas experiencias, ni los mismos caminos.

El comentario siguiente de Vanesa expresa el olvido de lo otomí, en cruce con esfuerzos personales de reaprender lo otomí. En este caso, propiciado por la escuela:

Yo sé parte del significado de la cultura otomí porque vivo allá, porque crecí con eso, aunque a veces se me olvida. Para mí lo otomí es la lengua y la manera de vestir. Mis abuelos hablan otomí, yo no. Unas palabras las entiendo porque mi abuela nos habla así, pero a mí ya no me enseñaron, decían que ya no tenía caso, porque

íbamos a sufrir si aprendíamos. Yo estoy reaprendiendo, por una investigación que hicimos aquí en la escuela sobre el Centro Ceremonial Otomí, pero me he dado cuenta de que el significado de lo otomí va cambiando, más en los jóvenes.

Reaprender, retomar lo otomí para proyectos escolares, conocer algunas palabras, vivir en el territorio, reconocer marcadores y al mismo tiempo ser consciente del olvido, concentra discursos, acciones y experiencias del ser otomí. Para Graham y Penny (2014: 2) “la performatividad de lo indígena se basa en palabras y acciones incorporadas situadas contextualmente, discurso y acción, ancladas en representaciones pasadas, tradiciones e ideologías locales; actos creativos y con visión de futuro”. Así, las formas de nombrarse otomíes son posicionamientos discursivos con acciones concretas: pararse frente al grupo para presentarse, debatir o responder una pregunta.

Conceptualizados como actos performativos, los ejercicios de autoadscripción crean públicos como efectos contraestigmáticos en la vida de los y las estudiantes dentro y fuera del espacio universitario, abren diálogos interculturales para consolidar su subjetividad otomí que traza nuevos futuros sobre el ser indígena. Siguiendo a Warner (2008: 13) “un público puede ser real y eficaz, pero su realidad se halla precisamente en esa condición refleja, mediante la cual un objeto al cual es posible dirigirse es conjurado y adquiere el ser con objeto de permitir que ese mismo discurso le preste existencia”. Los públicos pueden estar organizados o desorganizados, ser reales o fantasías, “como algo que se crea a sí mismo y se organiza a sí mismo; se autogenera y se autogestiona, y ahí radica su poder” (ibídem: 15). En este sentido, no es casual que los ejercicios de autoadscripción se den dentro del espacio áulico, ahí profesores y compañeros actúan como sus públicos, son frente a quienes se refleja la identidad.

Sin embargo, la creación de un público no necesariamente requiere una respuesta favorable de los compañeros y maestros a los pronunciamientos otomíes, basta con que exista alguien a quien dirigirse, como condición dialéctica. Fuera del aula, en sus lugares de origen, los estudiantes no siempre crean un público, pero la no presencia de un público no anula los sentimientos de reivindicación indígena, aunque puede no motivar los enunciamentos. Asimismo, la presencia de comentarios racistas y discriminatorios delimitan a la autoadscripción como discreta y selectiva. En otras palabras, los y las estudiantes son conscientes de en qué lugares y frente a qué personas sus enunciamentos como otomíes pueden tener efecto.

El aula como espacio detonador de las autoadscripciones

Roberto y Jonás narran que al finalizar una clase una maestra preguntó al grupo: ¿alguno de ustedes aquí es originario de una comunidad indígena o es indígena? Nadie contestó, solo silencio. Luego ambos se levantaron afirmando que ellos venían de un pueblo otomí, que ellos eran otomíes. Cuando les cuestioné qué les motivó a hacer esa afirmación, uno de ellos, Jonás, dijo:

Yo le dije a Gabriela (la profesora) que soy indígena porque ella preguntó y porque vengo de una tradición indígena, de un

pueblo otomí. Mis abuelos y mi papá crecieron con eso, yo ya no tanto. Aquí en la UAM si tú dices que eres indígena no te creen o simplemente no les importa, muchos como viven en la ciudad. Es por eso que casi no hablo con gente aquí. Yo hablo del respeto y de la reivindicación, pero en mi comunidad es muy raro que los chavos se reconozcan y las personas grandes te excluyen porque no sabes hablar la lengua; ellos te dicen: tú no eres indígena.

Para Jonás, nombrarse otomí depende de la circunstancia, el contexto y el público. El aula es un factor que detonó su enunciamiento, específicamente la pregunta de su profesora. Declararse otomí en este contexto tuvo un sentido de diferenciación frente a sus compañeros, como *performance* frente a un público desconcertado por la pregunta. En el aula nombrarse otomí es hacerse otomí; fuera del aula, en su comunidad, la autoadscripción de Jonás queda en entredicho, al no hablar la lengua y porque en su localidad la condición de juventud es casi opuesta a lo indígena. Fuera del aula un sentido de ser otomí es interpelado, quedando situado en un punto medio de reconocimiento de sí como otomí y su desconocimiento de la lengua.

En la UAM-L son diversos los factores que estimulan las autoadscripciones, uno es la materialidad, otro es el discurso que sostiene el proyecto de universidad, como un proyecto enfocado en la vinculación comunitaria y la interculturalidad. En cierta medida el currículum transdisciplinar también materializa las aspiraciones de generar conocimientos interdisciplinarios e interculturales. Esta base estructural de programas de estudio interdisciplinarios permite que estudiantes de diferentes áreas convivan en cursos. La convivencia cotidiana entre el estudiantado genera un ambiente de supuesta apertura, reflexión e intercambio de diálogos dentro y sobre todo fuera de la universidad. Estas condiciones posibilitan la emergencia de las autoadscripciones, dado que la mayoría del estudiantado no es indígena, considerarse indígena otorga un carácter de singularidad para quienes se enuncian otomíes.

En una conversación Roberto comentaba que sus abuelos se dedicaban al tejido de palma, producían sombreros que vendían con gente del pueblo y de los pueblos vecinos. Roberto es el otro estudiante que respondió la pregunta de la profesora sobre quién se consideraba indígena. Su afirmación fue motivada por las prácticas de sus abuelos con los que convive, que se han transformado, pero que persisten:

Mis bisabuelos y tatarabuelos tejían la palma, era muy típico de esta zona, me han contado historias y relatos de que ellos tejían cosas de las tradiciones de los otomíes. Ya pocas personas se dedican a hacer tejidos, es muy único de los otomíes de esa zona. Luego empezaron a hacer molcajetes⁶ y muchos de los que tejían palma y molcajetes ahora hacen figuras de resina. En ningún otro lado hacen esas figuras, las hacen manos otomíes. Yo también me considero de allá, me da orgullo. Por eso estoy aprendiendo la lengua, ya depende de cada quien, pero para mí son mis raíces.

6 mente hecho de Mortero tradicional mesoamericano, regular-
piedra; se utiliza para triturar alimentos y granos.

Roberto señala como marcadores de lo otomí a la práctica del tejido de palma y el arraigo que esta actividad tiene en la zona otomí. El territorio aparece como un sentido de orgullo y la lengua. Estos marcadores resaltan la idea de la raíz como un elemento ideológico discursivo. La lengua, el territorio y las prácticas tradicionales son elementos materiales bajo los cuales el Estado mexicano ha definido lo indígena. Roberto reconoce los marcadores convencionales de lo otomí, pero también enfatiza en el cambio, resaltando que el reconocimiento de esta historia familiar le provoca querer aprender la lengua como un proyecto personal para volver a su raíz.

Roberto introduce un marcador otomí poco convencional. Este marcador vincula el territorio, con una fiesta local y el fútbol:

El fútbol en el pueblo tiene una historia tan vieja como lo indígena. Ponerte una camiseta en el pueblo pesa mucho, son los equipos los que participan en la fiesta patronal, ellos sacan los bailables cada año. En la fiesta las cuadrillas que bailan son las de los equipos, yo por eso bailé. Los bailes mezclan la ropa tradicional otomí con la de equipos de fútbol. Lo típico es el chincuete⁷ y un mandil. Los bailables tradicionales se bailan con ropa otomí y playeras de fútbol.

En la localidad de Roberto los clubes de fútbol son organizaciones que recuperan prácticas y elementos más allá de lo deportivo, que motivan y recrean los símbolos otomíes, lo que permite que se renueve y continúe la tradición de la fiesta local. El fútbol arrastra un sentido de identidad por el equipo y por la tradición local. Esta práctica híbrida aspectos exógenos y endógenos que tiene efectos en la propia manera de concebir y concebirse otomí. Cuando le pregunté: ¿cómo concibes lo indígena?, Roberto contestó:

Para mí un indígena es una persona que ha seguido sus costumbres y sus tradiciones, que no ha perdido la lengua. De asumirse o no ya es de cada uno, yo sí lo hago, aunque no es común en los jóvenes.

Así, para el estudiante lo indígena se traslapa con una decisión de seguir las costumbres, las tradiciones y la lengua. Roberto no habla la lengua, pero la está aprendiendo y eso influye en que se asuma otomí. Se declara otomí por participar en prácticas de su localidad, pero está decisión es motivada por la experiencia en la universidad, como lo expone el siguiente comentario:

Que una persona hable dos lenguas (otomí y español) dice mucho de esa persona, antes yo no lo tomaba así, no me pensaba como indígena, pero con el paso del tiempo, el estudio y la universidad, te va cambiando la forma de pensar.

Estos dos ejemplos de autoadscripción fueron motivados por la socialización dentro de una clase, son respuestas directas a una profesora. La autoadscripción tiene una conexión directa con el espacio escolar. De tal manera

7 Falda de lana utilizada en la región otomí del centro norte del Estado de México.

que el espacio de la UAM-L actúa como un detonador de sus autoadscripciones.

El caso de Flor ejemplifica de mejor manera la dimensión performativa de los ejercicios de autoadscripción en la universidad. Una ocasión dialogando con un estudiante no indígena este me comentó que tenía una compañera que en el primer día de clases se presentó como otomí. Flor mencionó frente a su grupo que era originaria del municipio de Temoaya, lugar de asentamiento de la cultura otomí, y que ella se sentía orgullosa de ser otomí. Cuando conocí a Flor le comenté lo que me habían contado sobre cómo se presentó y le pregunté si me podía hablar sobre esa presentación:

Mira, la universidad tiene la apertura para distintos saberes, puedes dar a conocer tus cosas. En el primer trimestre se dio el espacio para enseñarles a mis compañeros cómo es en donde yo vivo y de la cultura otomí. A la mayoría creo que les gustó y les interesó. Incluso hubo uno que me preguntó sobre Gotzanga,⁸ y luego hizo una obra (de teatro). Desde pequeña lo he hecho, en el kínder fui a un foro a representar lo otomí, iba vestida en chincuete y llevaba una poesía en otomí que me hicieron aprender. Desde pequeña me gusta. Lamentablemente no sé hablar otomí porque mis abuelitos no permitieron que mis papás nos enseñaran. Cada vez que nos estaban hablando en otomí los regañaban, decían cosas como: “cuando sean grandes los van a humillar” o cosas desfavorables, pero mis papás y mis abuelitos hablan el otomí. A veces me llevo a vestir con la ropa tradicional en ocasiones especiales, cuando estamos juntos en familia o en un evento público, como diciendo soy otomí, sé que soy otomí no me importa que las personas te humillen, pero yo soy otomí.

La estudiante hace énfasis en la importancia de los contextos escolares para hablar y dar a conocer lo otomí, reconoce a la universidad como un espacio de confluencia de saberes, una plataforma en donde asumirse indígena puede tener resultados de colaboración con otros compañeros. Según De la Cadena y Starn (2010: 10) “la construcción de la indigeneidad involucra a actores indígenas como no indígenas”. Esta dialéctica entre indígenas y no indígenas, en ocasiones no es tan obvia. Como se expresa en el comentario de Flor, la importancia la tiene el público, es la naturaleza performativa de las autoadscripciones, no importa tanto su respuesta, o si es positiva o negativa. Flor señala que no le importa que la humillen, incluso parecería que una respuesta negativa del público refuerza su autoadscripción.

Los debates en clases entre profesores y alumnos son otro momento clave en los ejercicios de autoadscripción, más aún en clases relacionadas con temáticas sociales. Damián me comentaba que en una clase de políticas públicas discutían sobre movimientos indígenas, en esa clase él compartió un audio de alguna reunión del Congreso Nacional Indígena en Chiapas (CNI) en la que él participó. En esa coyuntura mencionó frente a su grupo su origen otomí.

⁸ Gotzanga, o lagartija negra, es una figura histórica del pueblo otomí que peleó en contra del ejército mexicano para defender su territorio y a su pueblo.

En Chiapas me dieron un disco con las experiencias de otros pueblos grabadas. Yo llevé a la UAM esos audios, le dije a un profe: esto puede interesar para la clase. Estábamos hablando de extractivismo y capitalismo. Así fue como se enteraron que yo era indígena, porque se los dije.

De los cinco estudiantes Damián es el único que se asume como activista, no dentro de la universidad, sino en su pueblo. Esta particularidad influye en la manera en la que se posiciona como otomí frente a sus compañeros y profesores. Por razones personales (trabajaba y estudiaba lo que limitaba la convivencia, además señala que algunos de sus compañeros emitían comentarios racistas con los que no se sentía cómodo) su posicionamiento como otomí no es algo que exprese fuera de las clases, ni en todas las clases. Para Damián asumirse otomí está motivado por su posición como activista, aunque dentro de la UAM-L su posición es discreta.

Pues lo indígena tiene que ver más con lo nativo, incluso sí, una mezcla, tal vez cultural, que nos ha atravesado. Yo me siento más identificado pues con lo indígena por la región y por el lugar de donde vengo, la relación con la tierra, el ñatho, pero pues sanguinamente y culturalmente estamos mezclados. Aquí no tiene mucho sentido expresarlo porque lo que afecta a los pueblos está afuera y porque no creo que la universidad cambie algo.

Entonces, ¿cuál es la función que tiene la autoadscripción dentro de la UAM-L? En ninguno de los ejemplos mencionados estos estudiantes tienen expectativas por transformar la visibilidad de su condición como otomíes en lo institucional. Lo político de su autoadscripción se expresa casi siempre en enunciamientos individuales y discretos dentro y fuera del aula, forma parte de una posición subjetiva. Esa subjetividad es un “proceso de hacer y rehacer las estructuras de poder e imaginación” (De la Cadena y Starn, 2010: 21) y son canalizadas en proyectos personales que muestran la heterogeneidad de lo otomí, con pocas intenciones de rehacer las estructuras de poder y reconocimiento de la UAM-L, pero detonando procesos de imaginación y actos contraestigmáticos en sus relaciones personales dentro y fuera de la universidad, y en sus proyectos de vida futuros. A continuación, describo cómo la autoadscripción desemboca en los proyectos personales dentro y fuera de la UAM-L.

La autoadscripción como fuente de recursos creativos

El 1 de febrero de 2019 el Sindicato Independiente de Trabajadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (SITUAM) declaró una huelga general, misma que duró poco más de tres meses. A raíz de este suceso todas las actividades en la UAM se suspendieron, incluidas las de la UAM-L. Ello obligó a modificar mis planes de trabajo de campo, salir de la universidad e ir a visitar a algunos estudiantes, o quedar para reunirnos en otros espacios.

Un día fui invitado por Jonás a la apertura del negocio que había montado en su localidad: una pulquería⁹ que atendía los días de mercado local. El negocio surgió de la iniciativa personal de Jonás para aprovechar la falta de clases. La pulquería estaba instalada en un espacio de tierra dentro de un estacionamiento, con unas sillas, una mesa para vender el pulque y jarros de barro, el espacio estaba cubierto por una manta que protegía del sol a los clientes. El espacio era precario y atendía principalmente a población local, aunque luego de la publicidad desde una página de Facebook que Jonás abrió para promocionarla fue atrayendo a clientes de otras localidades y de áreas urbanas. En Facebook su negocio se anuncia como:

Un centro de salud, tertulia, expresión y cultura. Pero sobre todo de un contacto exquisito con nuestras raíces a través del pulque; “de la tierra al paladar”. (Pulquería 400 Conejos, 2019).

El recurso retórico de las raíces es evocado como elemento ideológico para hacer referencia a un sentido de arraigo a un lugar de origen. Pero no en un sentido fijo, sino del volver a las raíces para entrar en conexión con la tierra, aunque sea momentáneamente. La invocación de este recurso permite visualizar cómo los procesos de autoadscripción provocados por la experiencia universitaria se trasladan a otros espacios y cómo se manipula y esencializa la narrativa indígena.

En su localidad a Jonás, las personas de mayor edad, hablantes de la lengua, le decían que él no era otomí, porque no sabía hablar la lengua. Pero montar la pulquería produjo indirectamente que las personas de mayor edad reconocieran a Jonás como alguien interno, consolidándose como un joven conocido en su localidad y aminorando las críticas que lo situaban como no otomí.

Otro ejemplo: en los días de huelga, Flor me invitó a recorrer el Centro Ceremonial Otomí¹⁰. En el traslado hacia el recinto ella me narraba la importancia del calendario agrícola para los otomíes. Nuestra conversación estaba ambientada por un paisaje de terrenos de siembra, era la época para comenzar a trabajar la tierra. En la entrada del centro ceremonial se ubica una escultura monumental de Gotzanga. Flor me contó la historia del guerrero Gotzanga. Ingresamos al centro ceremonial y conforme íbamos avanzando en el recorrido me iba hablando de la importancia de los saberes y prácticas del pueblo otomí en su vida, me iba explicando el significado de cada símbolo (el Centro Ceremonial Otomí está ambientado con figuras arquitectónicas que hacen referencia a la cultura otomí, en la construcción del centro ceremonial participaron albañiles locales, entre ellos el abuelo de Flor), sobre el piso de la plazoleta, las columnas y el número de escalones. Flor estaba fascinada con su explicación, conocía bien la historia del recinto. Luego me externó que tenía la intención de producir un material audiovisual para compartir con sus profesores y compañeros qué es el Centro Ceremonial Otomí.

9 Cuando conocí a Jonás en la UAM-L me contó que su sueño era tener un negocio.

10 Es un recinto turístico, político y religioso abierto, construido en 1980 con el objetivo de proporcionar la cultura otomí, realizar celebraciones religiosas y fomentar el desarrollo de la región por medio del turismo. (Gobierno municipal, Administración 2019-2021).

Meses después Flor, Vanesa, y otras compañeras, filmaron el video documental NDANGÜ NHATOO (Casa Grande Otomí¹¹) en donde entrevistaron al administrador del Centro Ceremonial Otomí, a líderes locales otomíes, y a abuelos y abuelas. El documental incluye música tradicional otomí, entrevistas en dicha lengua con traducciones al español y una ceremonia ritual. El trabajo expone de manera general la historia del recinto, incluye memoria local de su creación y algunas críticas sobre el uso de los símbolos otomíes por agentes externos y el gobierno. Además, la obra artística de Flor está mediada por su origen otomí. En su trabajo utiliza elementos simbólicos y paisajes de su contexto, los interviene, los resignifica, valiéndose de técnicas digitales para presentarlos en trabajos escolares y en exposiciones colectivas e individuales.

La autoadscripción como ejercicio de ciudadanía

En el trabajo etnográfico pude observar que los y las estudiantes manifiestan ser otomíes dentro del espacio escolar en diferentes momentos de socialización dentro de las aulas: en debates, discusiones, presentaciones. Fuera de las aulas, los posicionamientos sobre su indigeneidad son menos constantes como resultado de formas y patrones de sociabilidad entre el estudiantado en donde el tema de lo indígena no es un vector de convivencia. Ortiz Henderson y Romero Ramos (2015: 4641), en su estudio realizado con estudiantes de la UAM-L, detectan que los estudiantes suelen estar “más interesados en temas de ecología, trabajo, ocio y menos en temas de derechos y política”. Etnográficamente pude corroborar que efectivamente las temáticas que las autoras detectan son las más constantes en las interacciones fuera del aula.

De tal modo que los estudiantes que se asumen como otomíes se enfrentan a dinámicas de convivencia en donde las temáticas de los derechos, lo indígena, no son tan presentes, además de que provenir de contextos rurales, o con presencia de pueblos indígenas, puede incidir en que sean marcados como personas que no saben expresarse o que no hablan bien. Directamente estos factores marcan la manera en la que se expresa la autoadscripción.

Conversando con algunos estudiantes no indígenas, ellos me comentaban que en la UAM-L no existe discriminación por ser indígena, lo que sí existe es una discriminación o rechazo a personas que no “hablan bien”, o que tienen problemas para expresarse en público. Desde la perspectiva de este grupo de estudiantes, a esas personas se les llama tontos. Estos comentarios se vinculan con los detectados por Damián sobre burlas a personas que no logran “hablar bien” o tienen un acento distinto.

Por las circunstancias de la huelga no pude constatar que este tipo de juicios racistas y discriminatorios sean una constante en las formas de socialización internas entre el estudiantado de la UAM-L. Pero puedo afirmar, según datos de la UAM-L, que la mayoría de los estudiantes proviene de regiones urbanas y que no se tiene un registro sobre la presencia de estudiantes indígenas. A diferencia de otras universidades en México (como la UNAM, Chapingo, entre otras), la UAM no cuenta con una unidad administrativa encargada del registro de población estudiantil indígena. Hurgando en el número y tipo de becas que

se han otorgado a estudiantes, no encontré registro de que alguien tenga o se le haya brindado una beca para indígenas (UAM-L, 2017). Estos datos ilustran que efectivamente la población de estudiantes indígenas en la UAM-L es mínima y su presencia es invisibilizada. Por ello, los ejercicios de autoadscripción además de tener efectos en la formación de un tipo de subjetividad y de su identidad como otomíes, hace visible la presencia de estudiantes con orígenes étnicos distintos y cuestiona los marcos internos de categorización de lo indígena.

En las múltiples conversaciones e interacciones con los estudiantes detecté momentos en donde los estudiantes que se asumen otomíes ponían en duda esa condición. Por ejemplo, Jonás y Roberto argumentaban que ellos no se sienten verdaderos indígenas porque no hablan la lengua, aunque están inmersos en actividades de aprendizaje de la misma. Para ellos el verdadero indígena tiene que hablar la lengua, conservar las tradiciones y ellos no cumplen con todos esos marcadores. Otro ejemplo, Vanesa comentaba que en su pueblo ser otomí no es algo que se reflexione, sino que es algo que se vive en la cotidianidad, al participar en las fiestas, al hablar la lengua; pero cuando se sale a estudiar a la ciudad esta cotidianidad se fractura; al no estar tan inmersa en esas actividades, ella duda de ser completamente otomí. Con Flor y Damián no sucede lo mismo, ellos no dudan de reconocerse otomíes, sin embargo, enfatizan formar parte de una mezcla entre diferentes culturas, así que su posición es sustentada en sus trayectorias personales. Las dudas sobre su condición de otomíes están traslapadas con la asimilación de un imaginario estatal e interno a la UAM-L sobre el indígena, que invoca criterios fijos como hablar el otomí, portar la indumentaria y realizar las prácticas locales, aspectos que por diversas razones ellos y ellas ya no realizan de manera cotidiana. Por ejemplo, Flor señala que ella no utiliza la ropa tradicional, porque últimamente se utiliza solo en eventos rituales y cívicos importantes y porque al trasladarse diario a la ciudad le resulta incómodo.

Por otro lado, que estos estudiantes manifiesten ser otomíes sin hablar la lengua o no portando la indumentaria, significa que lo indígena va más allá de elementos fijos definidos por el imaginario indígena nacional. En este sentido, sus posicionamientos retan los marcos y los marcadores internos de la UAM-L para definir lo indígena, que contempla solo la lengua. Siguiendo a López Caballero (2017: 45) las autoadscripciones de estos estudiantes no pueden ser vistas como posiciones fijas de identidad, “sino como relaciones sociales que permiten que estas personas se identifiquen como diferentes, en circunstancias precisas y frente a actores específicos”, a partir de experiencias personales y al margen de los regímenes de alteridad internos de la UAM-L.

Como señala Bourdieu (2007) las instituciones escolares son una encarnación del Estado. En México por varias décadas las escuelas fungieron como las instituciones legitimadoras de una hegemonía cultural no indígena (Comboni et al., 2007). En algunas regiones de México las instituciones escolares fueron clave dentro del proyecto integrador que el Estado emprendió para integrar a los indígenas a la nación. No obstante, en años recientes se han dado varios esfuerzos por darle un giro a las instituciones escolares. Los movimientos indígenas que apoyaron el convenio 169 de la OIT han encausado varias de sus luchas en la educación. Producto de estos esfuerzos, en los últimos años se ha vuelto más visible la presencia de estudiantes indígenas en

diferentes espacios universitarios¹². Específicamente lo que ocurre en la UAM-L no es un esfuerzo institucional por hacer visible a la población de estudiantes indígenas, aunque se invoca la herencia indígena local al inicio del proyecto, no se habla de indígenas internos, pero las huellas materiales y discursivas de esa primera administración son retomadas por los estudiantes consciente e inconscientemente para argüir sus procesos de autoadscripción y visibilizar en formas sutiles la presencia de la diversidad étnica.

Lo anterior es reforzado por la posición geográfica de la UAM-L, los intentos de vinculación comunitaria y la proximidad con pueblos de origen otomí del Valle del Matlatzinco. Estas características trazan a la UAM-L como una especie de frontera que permite situar a los ejercicios de autoadscripción como prácticas efectuadas por “viajeros entre zonas de contacto” (Rappaport, 2008). De acuerdo con Pratt (1991: 34) las zonas de contacto son “espacios sociales donde las culturas se encuentran, se visten y luchan entre sí, a menudo en contextos de relaciones de poder altamente asimétricas”. La mayoría de los estudiantes otomíes transitan entre espacios urbanos y sus localidades, no hablan la lengua, pero todos tienen una consciencia de su origen y de una u otra manera participan o están volviendo a su cultura. Estos esfuerzos y proyectos personales les sitúan como sujetos híbridos. Manifestar que son otomíes dentro de la UAM-L es un ejercicio de ciudadanía política. Cada enunciamiento, directa e indirectamente, cuestiona el imaginario de homogeneidad étnica y cultural producido por la propia universidad.

Baste decir, “las instituciones educativas constituyen un espacio para la construcción de la ciudadanía. Cada centro educativo es una pequeña sociedad que ha de organizarse para poder convivir” (Marín, 2013: 3). Así, los espacios como la UAM-L no solo intentan forjar profesionales, sino personas comprometidas con la sociedad; en otras palabras, ciudadanos, y “la ciudadanía permite visibilizar las formas diferentes y alternativas de expresar lo político, relacionadas con sus horizontes morales signados por sus pertenencias y adscripciones identitarias” (Mendoza Enríquez, 2015: 102). Desde esta órbita, el acto de nombrarse otomíes tiene repercusiones políticas, al hacer presente su diferencia, para contrarrestar comentarios racistas encumbrados en afirmaciones que indexan lo rural como sinónimo de atraso, de no saber hablar bien, etc.

A modo de cierre, en el trabajo etnográfico no detecté esfuerzos colectivos ni personales por transformar la estructura interna de la UAM-L. Por esta razón, señalo que los ejercicios de autoadscripción documentados son de un espectro más personal, íntimo y en continuo proceso, “narrados para el yo del uno mismo” (Hall, 2010: 321) y donde la universidad tiene un rol fundamental. Tampoco encontré posicionamientos de alteridad radical, sino discursos y actos intermedios. Desde este análisis, las ubicaciones intermedias son ejercicios de ciudadanía intercultural dentro de un “horizonte de comprensión que integra la reivindicación de derechos y las responsabilidades del sujeto con la comunidad a la que pertenece y el reconocimiento de su identidad” (Cortina, 2009: 181-182). De tal suerte, que los procesos de autoadscripción dentro y fuera de la UAM-L involucran formas de reivindicar el derecho a sentirse identificado como parte del grupo otomí y un autorreconocimiento de sí mismos, cuestionando

12 Casillas y Santini (2009) destacan el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, ANUIES-FORD; el Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM; y el Programa Internacional de Becas DE Posgrado para Indígenas, Fundación Ford-CIESAS.

el criterio de la lengua como la única forma de ser otomí dentro la UAM-L y refutando los imaginarios que sitúan como atrasadas a las personas que provienen de contextos no urbanos o que hablan de una determinada manera. Justamente, al posicionarse en lugares intermedios, los estudiantes nos invitan a analizar “la indigeneidad como la construcción de posibilidades y no a la interminable reconstrucción” (De la Cadena y Starn, 2010: 22). Al final el texto expone las posibilidades heterogéneas de hacerse otomí, las acciones y los lugares en donde desbocan los enunciamientos como esfuerzos en construcción personales e íntimos para reconstruir sus mapas personales.

Bibliografía

- Aguilar Mendoza, N. (2016). “La UAM-Lerma y su modelo educativo: lo organizacional y el ejercicio interdisciplinar en un espacio universitario”. *Sociológica*, 31(82), 141-166.
- Anguiano Luna, H. (s/f). *Los avatares en la implementación de un modelo educativo nodal*. En <https://es.scribd.com/document/398288992/los-avatares-hilario-anguiano-luna>
- Barquín, A. (2015). *Antropología y poder político. El ejercicio de poder en las políticas de educación intercultural*. México. Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bastida, M. (2013). *Zanbatha. Valle de la Luna*. Lerma de Villada. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Briones, C. (2005). “Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales”. En C. Briones (Comp.), *Cartografías argentinas: políticas indígenas y formaciones provinciales de alteridad* (pp. 9-39). Buenos Aires. Antropofagia.
- Briones, C. (2010). “Nuestra lucha recién comienza”: experiencias de pertenencia y de formaciones mapuches del yo. En M. De la Cadena y O. Starn (Ed.), *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (pp. 85-102). Instituto de Estudios Peruanos.
- Briones, C. y del Cairo (2015). *Prácticas de fronterización, pluralización y diferencia*. Universitas Humanística, 80, 13-52.
- Bourdieu, P. (2007). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona. Anagrama.
- Butler, J. (2009). *Marcos de Guerra. Las vidas lloradas*, México. Paidós.
- Casillas, L. y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural Modelo Educativo*. México. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Chávez Arrellano, M. (2008). “Ser indígena en la educación superior ¿Desventajas reales o asignadas?” *Revista de La Educación Superior*, 37(148), 31-55.
- Comboni, S., Juárez, J. y Tarrío, M. (2007). *Pluralidad cultural, educación y derechos humanos*. En M. Tarrío, S. Comboni y R. Diego (pp. 133-152). México. UAM-Xochimilco.
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid. Alianza Editorial.
- De la Cadena, M. y Starn, O. (2010). “Indigeneidades contemporáneas:

cultura, política y globalización”. En M. De la Cadena y O. Starn (Ed.), *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (pp. 5-30). Instituto de Estudios Peruanos.

Das, V. (2008), *Sujetos de dolor, agentes de dignidad*. Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana/Universidad Nacional de Colombia.

Elias, N. (2003). “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Núm. 104. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Flores Pedroche, F. (2014). “El quinto sol. Concepción y creación de la UAM-Lerma”. En J. Martínez (Ed.), *La concepción de una nueva universidad* (pp. 231-250). Universidad Autónoma Metropolitana.

Graham, L. y Penny, G. (2014). “Performing Indigeneity. Emergent Identity, Self- Determination, and Sovereignty”. En L. Graham y G. Penny (Ed.), *Performing Indigeneity: Global Histories and Contemporary Experiences* (pp. 1-31). Nebraska. University of Nebraska Press.

Hall, S. (2003). “¿Quién necesita la identidad?” En S. Hall y P. Du Gay (Ed.), *Cuestiones de Identidad* (pp. 13-39). Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Hall, S. (2010). “Antiguas y nuevas identidades y etnicidades”. En S. Hall, *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 315-336). Colombia. Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, Envió Editores.

Hoyos Ramos, Y. (2017). “Autoadscripción e identidad en el texto constitucional mexicano, crítica a la tendencia jurídica monocultural actual”. *Revista de Investigación en Derecho, Criminología y Consultoría Jurídica*, 11(21), 125-143.

Jiménez Tovar, S. (2017). “Interseccionalidad, reflexividad y relacionalidad en la construcción de las mayorías, las minorías y los “márgenes” en el Kazajistán contemporáneo”. En S. Jiménez Tovar (Ed.), *Pertenencias múltiples, identidades cruzadas: nuevas perspectivas sobre Asia Central*. México. COLMEX.

López Caballero, P. (2017). *Indígenas de la nación. Etnografía histórica de la alteridad en México* (Milpa Alta, siglos XVII-XXI). México. Fondo de Cultura Económica.

Marín, M. (2013). *La construcción de una ciudadanía intercultural inclusiva: instrumentos para su exploración*. Education Policy Analysis Archives, 21(29), 1-25.

Mendoza Enríquez, H. (2015). “La ciudadanía intercultural de los jóvenes en México”. *Espacios Públicos*, 44, 101-124.

Ortiz Henderson, G. y Romero Ramos, N. (2015). *Jóvenes y cultura digital. Nuevos escenarios de interacción social. El caso de l@s jóvenes de la UAM-Lerma: resultados preliminares*. Querétaro. Memorias del Encuentro Nacional de La Asociación de Investigadores de la Comunicación A.C.

Peplo, F. (2014). *El concepto de performance según Erving Goffman y Judith Butler*. Córdoba. Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Pratt, M. (1991). *Arts of the Contact Zone*. Modern Language Association, 33-40.

Rappaport, J. (2008). *Utopías Interculturales. Intelectuales públicos*,

experimentos con la cultura y pluralismo étnico en Colombia. Bogotá. Editorial Universidad del Rosario.

Runnels, D. (2019). *Cholo aesthetics and mestizaje: architecture in El Alto, Bolivia*. *Latin American and Caribbean Ethnic Studies*, 14(2), 138–150. <https://doi.org/10.1080/17442222.2019.1630059>

UAM-L. (s/f.). Informe Unidad Lerma, septiembre-diciembre 2009.

UAM-L. (2017). Anexo estadístico Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma.

Warner, M. (2008). *Públicos y contrapúblicos*. Barcelona. Universitat Autònoma de Barcelona.

Watson, M. (2014). "Cities. Indigeneity and belonging". En L. Graham y G. Penny (Ed.), *Performing Indigeneity: Global Histories and Contemporary Experiences* (pp. 390-414). Nebraska. University of Nebraska Press.

Zavala, V. y Back M. (2017). *Racismo y Lenguaje*. Perú. Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.

Otras fuentes

Antonia. (2019). Sobre el modelo transdisciplinar de la UAM-L [En persona]. Lerma, Estado de México.

Bastida, M. (2019). Cómo inicio el proyecto de la UAM Lerma [Videollamada por WhatsApp]. Nueva York.

Gobierno Municipal del Municipio de Temoaya (2019-2021). Centro Ceremonial Otomí. Temoaya.gob.mx. Recuperado de: http://www.temoaya.gob.mx/lugares_por_visitar.php

Elena, M. (2018). La participación de organizaciones indígenas en la formación del proyecto de una nueva universidad. [En persona]. Lerma, Estado de México.

Pulquería 400 conejos. [Pulquería 400 conejos]. (26 de febrero de 2019). Información. Presentación. Facebook: https://www.facebook.com/Pulquer%C3%ADa-400-conejos-630540114052863/?ref=page_internal

Eleazar Valle Pineda es Maestro en Antropología Social, actualmente estudiante de doctorado en el Centro de Estudios Antropológicos de el Colegio de Michoacán A.C. Investiga sobre procesos interculturales, subjetividades indígenas, indigeneidades y políticas de educación superior intercultural e indígena.