

Una de las tareas fundamentales del CIESAS es la divulgación del conocimiento científico a través de la publicación de textos, aún de que los hallazgos de investigación se incorporen a los circuitos más amplios de discusión académica y de la sociedad en general.

Publicaciones de la Casa Chata es la colección que reúne obras de las principales disciplinas: estudios lingüísticos, históricos y de antropología social, así como sus diversas especialidades: educación, religión, estudios políticos, migración, salud, estudios del lenguaje, derechos humanos, pueblos indígenas, género, violencia, epigrafía, entre otros.

El presente manuscrito analiza de forma pionera e inédita cómo un conjunto de actores locales y regionales *ayujé* (mixo) se apropia no solamente del espacio institucional de la escuela pública, sino de los procesos escolarizados de formación, enseñanza, aprendizaje y trayectoria biográfico-escolar para incorporados en su discurso etnopolítico y en su proyecto de política de identidad *grupal*. Se trata de una cuidadosa y novedosa etnografía elaborativa, resultado de un extenso e intenso trabajo de campo que la autora ha realizado al interior de las redes de los actores implicados, logrando profundizar en etnografías previamente realizadas por ella misma, con lo cual se logra una perspectiva diacrónica instalada en trabajos etnográficos convencionales.

El manuscrito concluye con una recopilación sintética de los principales hallazgos en torno a las trayectorias profesionales y comunitarias de los egresados de la educación media superior intercultural para el caso del *ayujé* para describir en un conjunto de conclusiones conceptuales sobre la apropiación de la institución escolar por parte de los jóvenes, sus procesos de identificación y/o etnificación así como sus formas de profesionalización entre comunidad y ciudad.

Günther Dietz, investigador IIE-UV



Erica González Apodaca

Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos

Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayujé

Erica González Apodaca

Erica Elena González Apodaca
Profesora Investigadora del CIESAS. Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana y maestra en Antropología Social por el CIESAS. Estancia posdoctoral en el Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. Ha recibido distinciones como el premio Fray Bernardino de Sahagún (INAH), el Premio UAMI a tesis doctoral y la beca para Mujeres en las Humanidades de la Academia Mexicana de las Ciencias. Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Educación Inductiva Intercultural y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores.

Investiga procesos de etnicidad política y escolarización; conocimientos locales y pedagogías interculturales; proyectos educativos comunitarios y trayectorias de egresados; así como actores y procesos de intermediación de las políticas educativas en distintos niveles. Ha participado activamente en propuestas colaborativas de formación docente y educación superior intercultural en el marco de la REDH y el Laboratorio de Lengua y Cultura del CIESAS.

Actualmente es coordinadora de la Maestría en Antropología Social del CIESAS Pacífico Sur y titular del proyecto: "Políticas interculturales en la educación superior en México" (CIESAS/Cátedras Conacyt).

Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos

Experiencias de egresados de la educación
intercultural comunitaria ayuujk

Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos

Experiencias de egresados de la educación
intercultural comunitaria ayuujk

Erica Elena González Apodaca

PUBLICACIONES DE LA



370.119

G644a

González Apodaca, Erica Elena.

Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos :

Experiencias de egresados de la educación intercultural

comunitaria ayuujk / Erica Elena González Apodaca.--México :

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2016

344 páginas ; 23 cm.--(Publicaciones de la Casa Chata)

Incluye bibliografía.

ISBN 978-607-486-394-9

1. Educación intercultural – Oaxaca. 2. Educación superior – Profesionistas.

3. Educación y estado – México – Oaxaca. 4. Identidad étnica. 5. Migración

indígena – Oaxaca. 6. Educación superior – Programas de posgrado – México.

7. Seguimiento de egresados. 8. Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente.

I. t. II. Serie.

La presente publicación pasó por un proceso de dos dictámenes doble ciego de pares académicos y avalados por el Comité Editorial del CIESAS, que garantizan su calidad y pertinencia científica y académica.

Coordinación de publicaciones: David Ortiz Celestino

Diseño de colección: Daniela Torres Arroyo

Cuidado de la edición: Rodrigo Castillo

Formación e iconografía: Mariana Castro

Diseño de portada:

Imagen de portada:

Primera edición, 2016



D.R. © 2016 Centro de Investigaciones
y Estudios Superiores en Antropología Social
Juárez 87, Col. Tlalpan,
C.P. 14000, México, D.F.

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de esta publicación pueden reproducirse, registrarse o transmitirse, por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea electrónico, mecánico, fotoquímico, magnético o electroóptico, por fotocopia, grabación o cualquier otro, sin permiso previo por escrito del editor.

ISBN: 978-607-486-394-9

Impreso en México. *Printed in Mexico.*

1 2 3 4 5 6 7 8 9 0 – 18 17 16 15

Índice

Introducción	13
Implicación de la autora y límites de la investigación	15
Preguntas de investigación.....	17
Referentes teóricos	19
Identidad étnica e interculturalidad.....	19
Etnicidad, nacionalismo y cultura	22
Escuela y apropiación social.....	24
Jóvenes-adultos ayuujk.....	27
Ruta metodológica: enfoque etnográfico y relatos de vida.....	30
Universo de estudio: los egresados y egresadas del BICAP.....	34
Capitulado	47
 Capítulo 1. Contexto educativo y sociohistórico de la apropiación escolar	49
1.1 Escolarización y migración escolar en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca.....	49
1.2 El contexto etno-político: la apropiación escolar en perspectiva histórica... ..	60
1.3 ¿Formación tecnológica o educación comunitaria? El CBTA-BICAP.....	80
1.3.1 Educación media superior y la modalidad tecnológica agropecuaria ..	80
1.3.2 La especificidad del proyecto etnopolítico ayuujk en el bachillerato... ..	89
El escenario simbólico	90
Profesionistas-docentes	93
Propuesta educativa y planteamiento curricular	94
Las prácticas escolares	97
Conclusión	99

Capítulo 2. La experiencia escolar desde sus egresados: sentidos	
<i>profesionalizantes y etnizantes</i>	101
2.1 El BICAP como experiencia preparatoria a la educación superior.	
El sentido profesionalizante de la escuela	104
2.1.1 Expectativas escolares y desigualdades de acceso al nivel medio superior	105
2.1.2 Referentes relacionales en la construcción de un sentido profesionalizante en el bachillerato	111
i) El papel de las familias como impulsores del proyecto familiar y personal	111
ii) Mediaciones y ambivalencias del proyecto profesional por los maestros	116
iii) Las redes de pares	118
2.1.3 Los significados del BICAP como proyecto de profesionalización	121
i) “Yo fui con la idea de estudiar, con la idea de terminar ese nivel y seguir estudiando”: acceder a la formación universitaria	122
ii) “Sí funcionó, los documentos sí los aceptaron”: obtener el reconocimiento.	126
iii) “Se me quedó un sentido de hacer proyectos, de trabajar”: la búsqueda autogestiva de un proyecto personal	128
2.2 El BICAP como experiencia que actualiza la pertenencia étnica.	
El sentido comunitario del proyecto	132
2.2.1 “Iba a ser <i>diferente</i> ”: expectativas sobre un proyecto escolar enunciado como comunitario	134
2.2.2 “Una educación que te vincule”: el discurso de la diferencia	137
i) El autodidactismo y el trabajo por proyectos: sentidos formativos en la autogestión y la autonomía	137
ii) Las comunidades de práctica y el aprendizaje cooperativo	147
iii) Las exposiciones públicas y la validación social de los aprendizajes	152
iv) Identidad portada y prácticas culturales situadas: la diversidad en la significación del BICAP como proyecto étnico-comunitario	155
2.2.3 Mediadores de la identidad etno-comunitaria desde el bachillerato ...	159

i) Los maestros en el proyecto identitario y la delimitación de las fronteras étnicas	159
ii) Los estudiantes como “otros significantes”. La diversidad y la desigualdad inter-actoral	164
iii) Las familias: su papel mediatizador del sentido étnico-comunitario del BICAP	167
2.2.4 El marco intercultural asimétrico	171
 Capítulo 3. Apropiación escolar e identidad comunitaria en jóvenes-adultos profesionistas. Relatos de egreso y profesionalización	177
3.1 Identidad comunitaria y profesionalización. El capital escolar-profesional como insumo para marcar la “diferencia”	177
3.2 Relatos de vida de jóvenes-adultos profesionalizados. Posiciones, discursos y contextos interculturales	179
3.2.1 Los que “se van”: egresados profesionistas ayuuik en la ciudad	182
i) Tajëew: “Que en el espacio en el que estés, pienses en cómo puedes aterrizar eso pero aquí, ese es el aporte que vamos a poder hacer”. Juventud profesionista y parentesco étnico	186
¿“Heredar” un proyecto etnopolítico? Las filiaciones de parentesco y sus recursos	187
La profesionalización como experiencia de frontera: entre la asimetría intercultural, el estigma étnico, la desigualdad social y la afirmación personal	193
Entre la ciudad y la comunidad: hacia la re-configuración y actualización del proyecto étnico	201
Discursos étnicos profesionalizados y sus tensiones	204
ii) Telmo: “No solamente te quedas en lo local, sino que incorporas cosas de fuera”. La proyección étnica en la academia y el paradigma de la diversidad	209
Habitus familiar campesino, competencias escolares y socialización étnica	209
Redes y recursos de las políticas de acción afirmativa. El giro a la academia y los usos étnicos del capital profesional	213
El sistema de cargos y la gestión de proyectos comunitarios como signos de una praxis etnopolítica tensionada	216

iii) Eusebio: “Se hace la cultura de diferentes formas, no me quedo con la lengua”. El magisterio y la construcción de nuevos marcadores...	221
Ser músico: entre lo tradicional y lo escolar	222
La trayectoria migrante y la socialización intercultural en la migración	225
Prácticas etnomagisteriales y relaciones interétnicas	228
Más allá de la lengua. La música como emblema identitario y la práctica musical etnogenética	232
3.2.2 Los que “se quedan”: profesionistas en la comunidad	237
Profesionalizarse afuera y regresar: iniciativas de etnogénesis comunitaria y sus tensiones	241
Estudiar en la comunidad: profesionalización desigual y usos del capital simbólico	246
iv) Raquel: “Son dos mundos totalmente distintos”. Las tensiones de un “nosotros” diverso y desigual	249
Ser hija de maestros. La escolarización familiar como una condición de privilegio	249
Ser profesionista y mujer ayuujk: tensiones y asimetrías de la recomunalización	255
El contexto de la etnogénesis mixe: profesionistas, no profesionistas y relaciones de poder. La visibilización de otros actores étnicos	258
Síntesis	262

Capítulo 4. Apropiación escolar e identidad étnica en jóvenes-adultos mixes

no profesionalizados	265
4.1 La escolarización y la profesionalización como categorías de <i>desigualdad</i> y como recursos de apropiación étnica	265
4.2 Los que se quedan: relatos de jóvenes-adultos no profesionalizados en la comunidad	270
v) Teresa: “para estar en el pueblo no te piden papeles”. Exclusión social y apropiación escolar desde la <i>praxis</i> cultural comunitaria	276
La desigualdad en la migración escolar: aislamiento e invisibilización étnica	278

Educación superior técnica en la comunidad. Apropiaciones escolares desde la desigualdad	283
Construir la identidad étnica en la praxis sociocultural comunitaria. Los cargos como espacio de tensión.....	289
vi) “Más de vida que de escuela”. La experiencia de José.....	291
Migración, escuela y capital intercultural	292
Locutor de jaripeo ranchero. El espacio de praxis cultural y la apropiación escolar.....	298
Síntesis	300
 Consideraciones finales.....	 303
 Bibliografía	 313
 Índice de siglas	 333
 Índice de tablas	
Tabla 1. Grupo de egresados de BICAP que participaron en la investigación	35
Tabla 2. Datos demográficos – Santa María Tlahuitoltepec.....	51
Tabla 3. Indicadores de marginación – Santa María Tlahuitoltepec.....	51
Tabla 4. Datos Población por rangos de edad – Santa María Tlahuitoltepec.....	54
Tabla 5. Número de escuelas – Santa María Tlahuitoltepec.....	56
Tabla 6. Población de 5 y más años por nivel escolaridad 2010 - Santa María Tlahuitoltepec.....	57
Tabla 7. Población con educación superior – Santa María Tlahuitoltepec.....	57
Tabla 8. Educación Media Superior por Modalidad	80
Tabla 9. Crecimiento de matrícula EMS (Sistema escolarizado).....	81
Tabla 10. Distribución matrícula EMS por modalidad	82
Tabla 11. Mapa Curricular BICAP	88
Tabla 12. Egresados(as) profesionistas en contextos urbanos por ocupación laboral	184
Tabla 13. Egresados(as) profesionistas que se recomunalizaron o permanecieron.....	237
Tabla 14. Egresados(as) no profesionalizados que se recomunalizaron o permanecieron en la comunidad.....	270

Introducción

La incursión de las comunidades originarias y de sus intelectuales en el campo educativo, con iniciativas que reivindican las identidades propias y sus marcos históricos, lingüísticos y culturales, es un proceso que empezó a documentarse en los años noventa. El subcampo Etnicidad y escuela del estado de la investigación educativa de esa década (Bertely y González, 2003) reportó el surgimiento de proyectos educativos en contextos comunitarios indígenas, formulados como “*apropiaciones étnicas*” de la escolarización oficial. Lo que entonces se perfilaba como línea emergente, ha devenido en una línea de investigación sobre el desarrollo de tales iniciativas, escolarizadas o no, que se enuncian desde contextos etnopolíticos locales y regionales, articuladas a las luchas sociales de organizaciones y comunidades indígenas por la reivindicación de sus derechos colectivos, y formuladas como proyectos “propios”, con base social-comunitaria y articulados a entramados étnicos-históricos (González y Rojas, 2013). En ellas participan sujetos indígenas en equipos interculturales y vinculados a redes inter-actorales diversas que incluyen sectores académicos, gubernamentales, organizaciones étnicas y civiles y organismos multilaterales. En estas redes se construyen y sostienen las iniciativas, enunciadas como comunitarias, interculturales o indígenas.

En términos generales, los proyectos se caracterizan por la incorporación de un eje político transversal a sus dimensiones lingüísticas, culturales, pedagógicas, curriculares, administrativas y de gestión. El sentido étnico-político define la orientación de los proyectos y modela implícita o explícitamente las prácticas educativas, generalmente en campos sociales intra e interculturales tensionados. Este eje político puede significar formarse para la autonomía (Gutiérrez, 2005; Núñez, 2011; De Aguinaga, 2010), la ciudadanía étnica (Rojas, 2012) o la ciudadanía intercultural (Bertely y Gutiérrez, 2008; Bertely, 2009), la pertenencia

comunal (Maldonado, 2011), la revitalización lingüística y cultural (Julián, 2011; Soberanes, 2011) o la intermediación intercultural (González, 2004).

Los proyectos incorporan conocimientos y prácticas local-globales, y formas socioculturales de aprendizaje y socialización en currículos escolares que se construyen a partir de los elementos que resulten políticamente significativos a los actores (Gasché, 2008). Asimismo, al enunciarse como educaciones “propias”, “otras” o “desde abajo”, asumen una posición política en el marco de las relaciones de poder entre las comunidades originarias y el Estado, y establecen los límites y alcances de su relación con sus instituciones, agentes y recursos. En un *continuum* diverso y desde perspectivas autonómicas y reivindicativas de ciudadanías diferenciales, pueden situarse en la estructura educativa oficial y demandar reconocimiento y recursos, o implementarse al margen de sus instituciones; sin embargo, su posicionamiento político incluye un deslinde de la educación intercultural oficial como una retórica enunciativa de la diversidad que desdibuja las relaciones de poder (Sartorello, 2009) y que representa la continuidad de las políticas del Estado nacionalista, hoy enunciado como pluralista.

Además de su pertinencia política, en los proyectos se busca la pertinencia cultural. Incorporan pedagogías liberadoras, constructivistas e inductivas, e incursionan en las dimensiones socioculturales del aprendizaje. En esta búsqueda pueden contestar la cultura escolar institucional y redefinir el papel del docente, proyectándose hacia los espacios comunitarios y familiares, y las prácticas socioproductivas locales. Un aspecto central y polémico son los marcos de explicitación de los conocimientos locales o indígenas, las formas y alcances de su incorporación como saber escolar y sus articulaciones con el conocimiento escolar convencional. Finalmente, en tanto conectados a redes socioeducativas amplias y diversificadas, los proyectos abrevan del discurso de la diversidad cultural y el enfoque de derechos indígenas, así como de las propuestas de la comunalidad, entre otras influencias discursivas. Pueden tematizar críticamente el territorio y problematizar la vinculación sociedad-naturaleza ante la globalización neoliberal, construyendo identidades dinámicas y posicionadas en los contextos local-globales contemporáneos.

En este campo socioeducativo, la investigación etnográfica es un espacio de contribución a los procesos de interculturalización de la escuela y a su pertinencia cultural, étnica y política. Aunque algunas investigaciones iniciales han

tenido continuidad como estudios longitudinales del devenir de los proyectos (De Aguinaga, 2010), hasta ahora escasos trabajos han abordado a sus egresados (Morales, 2012) en la perspectiva de sus experiencias escolares, sus trayectorias de egreso y/o sus valoraciones de la formación en sus proyectos de vida y en la configuración de su identidad, aspectos que adquieren relevancia social y académica.

Implicación de la autora y límites de la investigación

La génesis de este estudio es mi propia implicación desde hace más de quince años con proyectos educativos de base social y/o comunitaria y sus equipos y redes heterogéneas a nivel profesional, académico y de posicionamiento político, así como en las relaciones de amistad y parentesco ritual construidas en el camino. En las últimas dos décadas, he conocido, y eventualmente colaborado, en proyectos educativos, diversos por definición, que contestan la ideología escolar monocultural, articulando propuestas pedagógico-políticas e identitarias más cercanas a las prácticas locales, a las culturas regionales y a las demandas y concepciones de identidad y desarrollo de sus actores. Como hemos documentado (González, 2003; 2006), los proyectos se construyen en medio de tensiones socioculturales y políticas que son inherentes a sus procesos y que suponen conflictos de los cuales el investigador es parte activa y sujeto posicionado, como mucho se ha insistido desde una academia crítica y reflexiva de la que me considero parte.

Al momento de redactar esta introducción a un trabajo que implicó los últimos años de mi vida académica, soy consciente de que mi inserción en redes socioeducativas que vinculan actores y canalizan recursos en la reflexión, gestión y co-construcción de estos proyectos, ha significado un punto de conflicto. Movilizarse como colectivos hacia un horizonte donde la relación de investigación se construya como colaboración activista, demanda aclarar las propias posiciones que se ocupan en una relación de poder; implica asumir que quien interpreta lo dicho por “los otros” ocupa un lugar de privilegio donde las voces aparecen dentro de su propia narrativa. Hablar del “otro” sin visibilizarse en esa construcción relacional, y estructuralmente desigual, es reproducir un conocimiento colonizado cuando tenemos la conciencia del imperativo

ético-político y también de la necesidad personal —en palabras de Silvia Rivera Cusicanqui—, de trabajar en la deconstrucción de nuestra propias relaciones colonizadas.

Mi trabajo con proyectos y prácticas educativas alternativas, primero como militante de algunas ONG con perspectiva de educación popular en la ciudad de México y de educación intercultural en Chiapas, después como estudiante de posgrado y posteriormente como académica en distintas etapas y tránsitos teóricos, epistemológicos y políticos, ha sido una ruta de aprendizajes, tensiones y conflictos. Este libro es un reflejo ambivalente de ello y carga con su propia contradicción: inició con la ambición de ser un estudio colaborativo y polifónico que se abriría a la co-construcción del conocimiento desde la definición misma de sus objetivos y estrategias; sin embargo, aunque se construyó siempre desde una mirada inductiva y dialógica, una ética académica y una concepción de los actores como sujetos históricos activos en la construcción de sus experiencias y procesos, la filiación colaborativa se desdibujó gradualmente y tuvo que ser pospuesta para situarse finalmente dentro de los límites de un estudio etnográfico interpretativo. El giro se impuso por las condiciones institucionales de producción del conocimiento académico y por mi propia implicación en una tensión no resuelta entre el imperativo de responder a aquellas —sus tiempos, exigencias y lógicas—, y a la vez asumir los ritmos y necesidades que han de ser negociadas en un proceso de co-labor que tiene su propia agenda.

Así, en continuidad con trabajos anteriores, inicié este estudio en el año 2009, motivada por articular una mirada longitudinal a los procesos políticos y sociales que tiempo atrás confluyeron en torno a un bachillerato comunitario pionero en su planteamiento etnogenético. A quince años de haber elaborado la tesis de maestría (González Apodaca, 2004), donde tuve la oportunidad de colaborar como docente del bachillerato, me propuse construir una retrospectiva desde las voces, experiencias y trayectorias de sus egresados, algunos conocidos de aquel entonces, entretejidas con mi propia perspectiva y proceso. Lo presenté ante mis interlocutores como una propuesta que generaría un espacio de retrospectiva crítica a la experiencia escolar y de enunciación de las perspectivas y posiciones de sus egresados en ejes temáticos definidos colectivamente y reunidos en un libro de autoría colectiva que se planteó como producto final.

A la vez, la investigación fue planteada como el insumo principal de un proceso de evaluación académica por el órgano dictaminador de la institución

donde trabajo y, como tal, estuvo sujeto a sus ritmos y lógicas que si bien nunca excluyeron la opción colaborativa, tampoco la facilitaban. Lo siguiente es previsible; se fue configurando una fuerte tensión ante lo que implicaba co-construir un andamiaje de colaboración en un contexto autonómico y etnopolítico. Mi posición se complejizó al ser partícipe de relaciones amistosas y/o de investigación con diversos actores de Tlahuitoltepec, al ser distante a otros actores en la misma arena y, en suma, al estar inmersa en un proceso institucional que me demandó tomar decisiones metodológicas y asumir las limitaciones y conflictos que el proceso supuso, como una nueva expresión de las que años atrás también emergían como parte sustantiva de los procesos que estudio y de mi posición en ellos.

Este libro es, en parte, expresión de esas tensiones no resueltas que llevaron a una construcción donde las voces de los sujetos están presentes, pero insertas en mi propia narrativa. En meses posteriores a la conclusión del borrador y a su evaluación institucional, los relatos biográficos fueron regresados a los actores en un ejercicio de devolución que en algunos casos detonó un diálogo enriquecedor que espero poder continuar y, en otros, permitió hacer adaptaciones y cambios al texto original.¹

El texto queda en deuda con su propia intención de origen. Sin embargo, hemos de relativizar lo arriba expuesto. Sería pretencioso asumir que las condiciones institucionales de producción académica antes descritas definen los rumbos de una investigación en un contexto comunitario. En otra mirada, que queda para futuras reflexiones y diálogos, la colaboración en realidad se construye en el entramado comunitario y en sus relaciones. La academia —incluso la que se enuncia políticamente comprometida— entra sólo sobre lo que el entramado comunitario le permite.

Preguntas de investigación

El interés analítico de este trabajo es la significación social y la apropiación étnica de la escuela en un contexto etnopolítico, vista desde las experiencias

¹ Este ejercicio explica que entre la conclusión del trabajo y su registro para el proceso de publicación, hayan pasado más de dos años.

escolares y profesionales de jóvenes-adultos egresados(as) de un bachillerato comunitario ayuujk.

El antecedente de la investigación es el proyecto impulsado de 1996 a 2003 en Santa María Tlahuitoltepec, —el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP)— orientado a la actualización de la identidad ayuujk de sus jóvenes estudiantes mediante sus competencias escolar-profesionales y su arraigo comunitario. Como dije antes, no es una iniciativa aislada sino parte de un proceso histórico local caracterizado por la apropiación comunitaria de la escuela oficial en diversas iniciativas etnopolíticas fuertemente impulsadas por actores mixes. En una perspectiva longitudinal, busco comprender cómo algunos de sus egresados(as) se apropiaron transformativamente de la propuesta formativa etnopolítica y qué significados le atribuyeron a sus experiencias escolares, particularmente en dos ejes que vertebraron dicha propuesta: la “profesionalización” y la “etnización”, entendida como formación reivindicativa de la identidad cultural ayuujk y la cultura comunitaria.

La pregunta inicial abrió un segundo frente en perspectiva procesual que consiste en explorar cómo transcurrió la apropiación escolar y los procesos de identificación étnica en algunas trayectorias profesionales y experiencias juveniles posteriores al bachillerato. Finalmente, asumiendo que la identidad no se construye autocontenida, busqué hacer visibles las condiciones de clase, género y escolaridad como categorías de desigualdad que inciden en las distintas “formas de representación identitaria” que algunos de sus egresados construyeron (Bertely, 2006).

Sobre estos intereses, las siguientes preguntas orientaron el trabajo:

- ¿Cómo se desarrolló la apropiación social y étnica de la propuesta etnopolítica por sus jóvenes-adultos egresados(as) profesionistas y no profesionalizados(as)?
- ¿Qué “sentidos de paso por la escuela” (Guerra, 2007) construyen los egresados(as) del BICAP como proyecto orientado a la profesionalización y al arraigo comunitario? ¿Qué significados tiene el currículum etnopolítico en sus experiencias escolares?
- ¿Qué tipo de identidades o formas de representación elaboran los jóvenes-adultos(as) en sus trayectorias posteriores al bachillerato?

- ¿Cómo se distinguen las formas de representación étnica que construyen trayectorias profesionales y en trayectorias de exclusión de la profesionalización?
- ¿Qué usos sociales de los recursos materiales y simbólicos de la escuela muestran estos procesos?
- ¿Cómo intervienen en sus configuraciones étnicas las condiciones desiguales de clase, género y escolaridad?

Las preguntas sitúan este trabajo en el campo de investigación sobre etnicidad, identidad étnica y escolarización, dentro de los estudios sobre apropiación social de la escuela; asimismo, la mirada antropológica a la interculturalidad en México proporciona un andamiaje conceptual que permite distinguir entre procesos culturales y procesos identitarios y entre las dimensiones de diferencia, diversidad y desigualdad (Dietz y Mateos, 2011). Aunque el foco de este estudio no es la juventud, sino las apropiaciones escolares de egresados, retoma la concepción sociocultural de los jóvenes-adultos y sus procesos de significación cultural y de construcción de sus identidades en zonas fronterizas o marcos de desigualdad múltiple (Weiss, 2000). Finalmente, encontramos un soporte interpretativo en los estudios cualitativos sobre la experiencia escolar y la construcción subjetiva de significados sobre la escuela que subrayan la relación entre las condicionantes estructurales y las dimensiones subjetivas en los procesos de significación. Metodológicamente, el enfoque etnográfico interpretativo y la recuperación narrativa de relatos biográficos, así como una perspectiva procesual con cierta profundidad histórica, fueron las pautas que nos permitieron incursionar en estas preguntas y ejes de análisis.

Referentes teóricos

Identidad étnica e interculturalidad

El punto de partida para el estudio de la identidad es su dimensión social. Gilberto Giménez subraya su carácter intersubjetivo y relacional como un proceso en el que ciertos elementos culturales son “socialmente seleccionados, jerarquizados y codificados para marcar simbólicamente las fronteras del grupo en

el proceso de su interacción con otros actores sociales” (1996: 13). Este proceso relacional supone, a la vez, una condición estructural, colectiva e histórica y una dimensión actoral individual.

La identidad étnica es una forma de identidad social alusiva a la pertenencia a un grupo étnico (Bartolomé, 1997) que, al ser relacional, funciona como un sistema clasificatorio y de delimitación de las fronteras inter-grupales en relaciones de asimetría de poder. Esta es la aportación de Barth (1976) —la concepción del grupo étnico como tipo organizacional—, frente a la equiparación primordialista que consideraba como equivalente la identidad étnica con el repertorio cultural grupal o con las prácticas de parentesco. Como organizadora de las relaciones sociales, más que portadora de contenidos culturales específicos, la identidad étnica se construye relacionamente a través de fronteras que permiten a los miembros del grupo clasificar a otros y a sí mismos con fines de interacción. Los signos de identidad pueden modificarse; la identidad étnica es histórica y situacional a la vez.

Además de este aspecto organizativo, relacionado con la delimitación inter-grupal, la identidad étnica posee una dimensión subjetiva, “semántico-simbólica” (Dietz, 2003), relacionada con la identidad personal y la construcción del sentimiento de pertenencia. Se sustenta en un fuerte componente afectivo señalado por Epstein (1978) como “lealtad primordial” que actúa como fuerza cohesiva al compartir una imagen de sí y códigos morales y simbólicos comunes. Mientras este segundo aspecto se articula a nivel individual, el primero se expresa en forma colectiva.

En esta construcción de un “nosotros” y un “otros” excluyente (Dietz, 2003:84), operan tanto el elemento subjetivo de la auto-adscripción como el de la adscripción por otros mediante categorías culturales estereotípicas que se imponen en relaciones de dominación (Pérez Ruiz, 2007). Las representaciones que se construyen dependen de la correlación de fuerzas y las posiciones de los actores en el sistema relacional; por lo tanto no son constructos arbitrarios ni reductibles a los intereses del grupo o a la competencia por recursos (Glazer y Moynihan, 1975). A diferencia de otras formas de identidad, la étnica tiene lugar dentro de un sistema de relaciones de poder y en contextos desiguales de poder y de economía política; por lo tanto la identidad étnica no depende sólo de la auto-adscripción sino de la adscripción por otros que ocupan posiciones hegemónicas o dominantes. Los estigmas que imponen lo cultural son

imágenes construidas a partir de estereotipos generalmente negativos; ² por lo tanto “las posibilidades de autodefinición grupal se amplían o se restringen” (Dietz, 2003: 90).

Este interjuego hace necesario que al estudiar fenómenos de etnicidad en contextos interculturales contemporáneos, se aborde “su propia historicidad desde un enfoque dialéctico sincrónico y diacrónico a la vez” (Dietz, 2003: 89), y se considere la estructura de dominación económica, política y la estratificación social en la que se insertan. Lo anterior supone estudiar el entramado étnico específico y los elementos que marcan las fronteras intergrupales con categorías sociales y culturales impuestas desde afuera y asumidas o resignificadas desde dentro.

Esto nos remite al contexto de “fricción interétnica” con el que Cardoso de Oliveira (1992) describe las relaciones entre sujetos indígenas y las sociedades nacionales envolventes. La fricción, que constituye el contexto relacional asimétrico, se sustenta en “ideologías interétnicas” que construyen el sistema clasificatorio que equipara desigualdades de clase —asociadas a un referente socioeconómico— con fronteras culturales, produciendo estereotipos como “indígena-pobre” que reproducen la desigualdad y justifican relaciones de poder desigual.³

Enfatizamos, con Pérez Ruiz (2007), lo étnico como una forma de dominación. En contextos de conflicto intercultural y relaciones de asimetría, la clasificación por otros mediante estereotipos dominantes impone la diferencia y la subordinación cultural con fines de exclusión e inclusión societal y, además, se articula con otros tipos de dominación. Las identidades son étnicas, de acuerdo a esta autora, no a partir de atributos organizacionales o culturales específicos, sino como un “atributo clasificatorio” impuesto en condiciones históricamente asimétricas y relaciones coloniales de dominación (:49). En la

² Las “políticas de identificación” (Giménez, 2000) instrumentadas por los Estados hacia los grupos étnicos expresan la administración de la identidad desde quienes detentan el poder en un esquema de hegemonía-subalternidad. Las re-etnizaciones o resurgimientos étnicos persiguen la transformación de identidades-negativas, estereotípicas y asignadas, en identidades-positivas, vehículos de organización y acción política.

³ Para Dietz una visión independiente pero interrelacionada de las estructuras de etnicidad y la condición de clase, permite distinguir entre las asimetrías intergrupales, y aquellas que se expresan al interior de cada uno de los grupos en contacto (2003: 93).

lucha por las representaciones sociales, estos procesos hetero-clasificatorios son subvertidos, resistidos o transformados mediante la construcción de identidades emblemáticas positivas que se apropian transformativamente de los estereotipos dominantes y los resignifican en nuevas narrativas de identidad. Éstas son centrales en la identificación de un sujeto colectivo en las relaciones inter-culturales asimétricas; más no son representativas de otras formas de desigualdad y dominación intra-culturales.

Analíticamente, la distinción entre fenómenos de inter-culturalidad y de intra-culturalidad aparece ligada, a su vez, a la separación de la cultura y la etnicidad. La primera nos remite, según una concepción pragmática defendida por Dietz, a un “habitus diverso de prácticas rutinizadas” y a sus elementos objetivados institucionalmente y subjetivados individualmente; la segunda refiere, por el contrario, a una acción discursiva de delimitación y diferenciación grupal,⁴ en una situación intercultural desigual a partir de la selección de “emblemas de contraste” (Dietz, 2003: 104). Esta separación es pertinente porque clarifica tres niveles analíticos identificables en contextos interculturales: i) la “diferencia” construida en procesos identitarios intraculturales; ii) la “diversidad” intercultural y iii) la “desigualdad” transcultural (Dietz y Mateos, 2011: 33). Estas tres dimensiones, concatenadas entre sí, llevan a distinguir los discursos étnicos de los sujetos de investigación de su *praxis cultural*, así como a ubicar sus experiencias escolares como experiencias diversas desde la diferencia étnica pero también en la desigualdad.

Etnicidad, nacionalismo y cultura

En este trabajo se asume una concepción política de las relaciones interculturales que parte de la explicitación del conflicto que circunscribe históricamente el contacto entre las comunidades étnicas y el Estado nacional hegemónico, y sitúa a aquellas como sujetos de derechos colectivos (Gasché 2008; Bertely 2009). Se inspira en los planteamientos del interculturalismo latinoamericano como movimiento social (Chuquimamani y Godenzzi, 1996; Gasché, 1997;

⁴ Entendiendo el discurso como esquema comprensivo con que los actores organizan el mundo social.

López, 1996; Moya, et.al 1999) que subraya la dimensión histórica de las relaciones interculturales planteando la centralidad del problema de las asimetrías de poder. Asimismo, se distancia de una visión oficialista que entiende la interculturalidad como un estado ideal de convivencia futura (Schmelkes 2004, 2004a) que ha sido analizado como funcional al Estado neoliberal y a la concepción de las políticas interculturales como mecanismos asistenciales de grupos minoritarios (Sartorello, 2009).

Las desigualdades socioeconómicas y sus traslapes con las adscripciones étnicas, se insertan en el proceso de formación del Estado y su constructo cultural, la nación. En una perspectiva constructivista, el Estado-nación aporta el marco relacional para construir “comunidades imaginadas”, y por lo tanto es el referente “otro” para articular etnicidades potencialmente contrahegemónicas. Sin embargo, como Dietz afirma, sus estrategias etnificantes y nacionalizantes convergen; ambos procesos constructivos de comunidades imaginadas apelan a estrategias de *territorialización* del espacio limítrofe entre grupos, *substancialización* biologizante de las relaciones sociales, y *temporalización* de una memoria y un pasado común (2003: 96-97).

La relación entre el Estado y los grupos étnicos se establece entonces en términos dialécticos y asimétricos (Urban y Sherzer 1994). Los grupos étnicos “actualizan” sus comunidades imaginadas a través de procesos de “etnogénesis”, apropiaciones culturales y “reinenciones de la tradición”. La etnogénesis estructura la relación intercultural, al “reificar diferencias culturales relativas” (Dietz, 2003: 106) mediante la selección de emblemas de contraste que resultan políticamente significativos a su historia de conflicto intercultural y a las estructuras de asimetría de las que participan. Con estos procesos, los grupos subalternos utilizan estratégicamente su diferenciación para demandar una inclusión distintiva a la sociedad nacional y global, lo que Guillermo de la Peña llamó la “ciudadanía étnica”:

El reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no solo reconocer sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias (De la Peña, 1999: 23).

Sin embargo, como ya se estableció, esta autodefinición se restringe por la estructura asimétrica de la que participan y las relaciones de poder imperantes.

El Estado construye “pedagogías nacionalizantes” (Dietz, 2003: 99) y pone en el sistema escolar público la cuña para la construcción de la comunidad imaginada. El objetivo no sólo es homogeneizar la diversidad cultural existente, sino también “diferenciar y segregar a los no homogeneizables” (:102). Las sucesivas políticas indigenistas, particularmente las educativas, se encargan de “dibujar” al “indígena”, también mediante la selección arbitraria de marcadores identitarios nacionalizantes con los que se construye el sistema clasificatorio desde el Estado y su narrativa hegemónica y estereotípica centrada en el monolingüismo.

El encargo del sistema educativo público de no solo integrar, si no a la vez, distinguir mediante la asignación diferencial y segmentada de capital cultural (Bourdieu, 1988) responde a su impacto normativo en la ciudadanización del súbdito. La cara de Jano del concepto nación se materializa en su peculiar combinación de derechos que incluyen y distinciones que excluyen (Dietz, 2003: 102).

La globalización y los desafíos que plantea al Estado nación⁵, así como la emergencia política y social del ítem de la diversidad no cancelan el proyecto nacionalista homogeneizador y segregador; antes bien la reinención de la comunidad imaginada pasa por nuevos cauces, como la llamada “etnofagia del estado” (Díaz Polanco, 2005). Por supuesto uno de los frentes del proyecto nacionalizante ha sido y sigue siendo la escuela.

Escuela y apropiación social

La conceptualización de la escuela como construcción social enfoca los procesos en que las culturas escolares y sus estructuras administrativas y directivas se reproducen, negocian, resisten o reelaboran en las relaciones sociales cotidianas (Rockwell y González, 2012). Esta perspectiva también da cuenta de las estrategias actorales de interpretación de las normas y políticas escolares, y la forma en que estas producen múltiples realidades de la escuela, a menudo lejanas a lo que supone la política oficial o el sentido común. En esta

⁵ Desafíos supranacionales, subnacionales y transnacionales (Dietz, 2003: 109 y ss.).

perspectiva, destaca una concepción emergente de la escuela como red socioeducativa configurada a partir de entramados histórico-contextuales, institucionales y experienciales, que participa de relaciones de poder y está sujeta a tensiones múltiples (Rockwell y González, 2012).

Ahora bien, en situaciones de “fricción interétnica” y “conflicto intercultural” histórico entre las/los actores étnicos y el Estado nacional, esta red-escuela y sus recursos constituyen una “arena” o “interfase” social donde se expresan las asimetrías de las condiciones estructurales e históricas que imprimen a la escuela el proyecto nacionalizante. Sin embargo, su carácter no lineal también supone la existencia de dinámicas de negociación, resistencia, adaptación y apropiación étnica de las políticas educativas y usos etnopolíticos de la escuela y el saber escolar.

Entre los procesos múltiples que transcurren en la escuela y alrededor de ella, la apropiación es uno ampliamente trabajado. Complementando los trabajos sobre la reproducción social (Bourdieu, *et.al.* 1981) y la producción cultural (Levinson, Folley y Holland, eds. 1996), los estudios sobre la “apropiación” enfatizan la transformación activa de las instituciones y el uso estratégico de los recursos culturales de la escuela por los actores sociales (Rockwell y González, 2012). Elsie Rockwell acota que el concepto puede asir simultáneamente un sentido de la agencia de estos últimos y un sentido estructural de la cultura:

El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural. El término sitúa claramente la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizan. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal como son experimentadas por las personas (2005: 29).

La autora afirma la naturaleza *contenciosa* de la apropiación cuando tiene lugar en los procesos de transformación de significados de los bienes culturales y simbólicos de la escuela, así como su carácter “múltiple, relacional, transformativo y arraigado en los conflictos sociales” (2005: 33-34).

Por su parte, María Bertely distingue la apropiación social de la escuela en general de la “apropiación étnica” o la etnogénesis escolar, en la cual la

capacidad autonómica de los actores indígenas para “traducir los símbolos provistos por el Estado nacional a partir de lo que resulta políticamente significativo a los protagonistas” posee un anclaje étnico. Para esta autora, los procesos de apropiación étnica no son contingentes, antes bien se sujetan las luchas políticas de los pueblos indígenas (Bertely, 2005: 59).

En esta línea de análisis, la relación entre la etnicidad y la escolarización es definida como “un entramado histórico, político y cultural concreto, donde la interculturalidad expresa las relaciones conflictivas de poder que intervienen en el establecimiento de las distinciones y las fronteras étnicas entre grupos lingüísticos y culturales diversos” (Bertely, 2007: 20).

La escolarización en contextos de diversidad étnica, no sólo comunitarios sino también urbanos (Czarny, 2008; Durin, 2006; Durin y Tello, 2011; Chávez, 2010) constituye entonces un campo social dinámico cuyas prácticas reflejan los entramados étnicos, a la vez que los producen. A través de la apropiación, los actores indígenas dan usos sociales y étnicos a los recursos educativos, el capital escolar/profesional y las políticas oficiales. Sirven para impulsar proyectos étnicos reivindicativos o no, o bien para construir “formas específicas de representación étnica” (Bertely, 2006) en sus contextos interculturales asimétricos, a fin de alcanzar posiciones menos desventajosas en ellos. Como afirman Bertely (2005) y Durin (2010), estos procesos no se circunscriben a formas comunitaristas en escenarios rural-urbanos, sino que pueden sujetarse a relaciones de parentesco, faccionalismos políticos, partidistas o religiosos, agrupaciones gremiales o redes juveniles y pueden suponer proyección o invisibilidad étnica en una gama diversa de *configuraciones étnicas* que hacen de la escuela —y del saber escolar— un recurso de etnicidad. Estas constituyen:

proyectos colectivos con sentido, unidos a las nociones de identidad y alteridad, plásticamente móviles, articulados por conjuntos de representaciones y acciones intersubjetivas histórica y políticamente significativas para los actores, y asociados con la capacidad estratégica de los grupos lingüística y culturalmente distintivos de manifestar una cultura emblemática frente a un Estado que ejerce el monopolio cultural, en momentos históricos y contextos sociales específicos (Bertely, 2006: 204).

En espacios fuertemente etnogenéticos, como Santa María Tlahuitoltepec y diversos contextos comunitarios y regionales de Oaxaca, que incluyen su

capital como una ciudad con fuerte proyección étnica, la apropiación escolar se traduce en proyectos educativos que imprimen un perfil étnico y cultural a la formación y en el impulso a la profesionalización de los jóvenes, que en muchos casos aporta al proyecto identitario ayuujk desde distintos contextos rural-urbanos y migratorios. Las y los egresados se conciben en este trabajo como sujetos activos en la significación de sus experiencias escolares, en la apropiación transformativa del capital cultural de la escuela y la universidad y en la configuración de sus identidades múltiples y dinámicas en contextos de diversidad y asimetría.

Jóvenes-adultos ayuujk

Aunque la constitución de lo juvenil mixe no es el foco de este trabajo, en tanto los sujetos participantes en esta investigación sostienen una identidad generacional frente a sus culturas parentales y la memoria de socialización escolar compartida en el bachillerato, fue relevante situarlos en la categoría de juventud, asumiendo que ésta remite a la contemporaneidad, a la diversidad y que se define relacionamente y en contextos diferenciales de poder (Weiss, coord. 2012: 9).

La edad no es un criterio definitorio de la condición juvenil en tanto su sentido es socialmente construido. Asignándole un uso descriptivo, Falla (2008) utiliza la categoría de “jóvenes-adultos” para designar en un contexto rural-urbano guatemalteco a la juventud maya “contra-distinta de la juventud joven” porque “suele tener un compromiso de matrimonio, de familia, de trabajo, de comunidad, como no lo tiene aún definido la juventud que no es adulta” (:26). Esta es sugerente a nivel descriptivo si asumimos que desde esta perspectiva “transicional” que Saraví (2009) entiende “en términos procesuales y no deficitarios”, la juventud se puede asociar a una etapa social donde se cubren ciertas “transiciones”, entre ellas: a) el ingreso al mercado laboral, b) el inicio de una nueva familia mediante la unión conyugal o la maternidad/paternidad, c) la independencia residencial mediante una vivienda propia, y d) la construcción de la propia identidad (:37). Sociodemográficamente estas condiciones sociales corresponderían a una etapa cronológica intermedia en el ciclo de vida entre la infancia y la edad adulta; sin embargo, como afirma el autor lo que define a la juventud no es la correspondencia en sí —que además resulta problemática

por las condiciones diferenciales de género, clase o etnicidad—, sino las expectativas sociales de que estas transiciones ocurran (2009: 38). En este sentido, entiendo con este autor que una definición transicional de la condición juvenil “es necesariamente una definición abstracta, que la socio-demografía resuelve a partir de una operacionalización etaria y los individuos a partir de criterios socialmente establecidos” (*ibid*).

Diversos factores propios de las dinámicas globales y los contextos de crisis, marginación y violencia, así como la diversidad característica de las sociedades contemporáneas, hacen de las transiciones entre juventud y adultez experiencias diversas y fuertemente desiguales. Siguiendo con Saraví (2009), este autor propone una definición complementaria de la juventud como “experiencia del curso de la vida” que alcanza a dar cuenta de la heterogeneidad pero a la vez de su dimensión histórica y de las condiciones estructuralmente adversas a la agencia social juvenil y sus posibilidades y recursos para autodefinirse. Estos elementos se retoman para ubicar descriptivamente a los sujetos como “jóvenes-adultos egresados(as)” cuyos procesos de identificación étnica se vinculan en ciertos casos —no en todos— a una condición juvenil heterogénea.

En el contexto comunitario mixe, los marcadores sociales de transición a la adultez pueden incluir o no el inicio de un proyecto familiar con el matrimonio o la maternidad/paternidad o la independencia residencial; sin embargo, de forma más generalizada en la comunidad rural se relacionan con la transición de la condición de estudiante a la condición de comunero, en la que la expectativa social de la adultez social y cultural es que los jóvenes que concluyen su etapa de estudios inicien la participación en los cargos comunitarios, solos o con sus familias. Aunque puede ocurrir así, estos marcadores no son unívocos; los contextos cambiantes, la presión poblacional sobre la tierra y la escolarización y la profesionalización segmentada de las generaciones jóvenes han generado diversas —y desiguales— formas y tiempos de transición a la adultez (Martínez y Rojas, 2008). La diversidad se relaciona también con trayectorias escolares interrumpidas y no lineales, mayor migración escolar urbana, mayor acceso a estudios de posgrado, recomunalización de profesionistas y la diversificación de prácticas laborales y comunitarias que convierten la transición entre juventud y adultez en una experiencia diversa, pero también desigual.

Por otro lado, la perspectiva sociocultural conceptualiza a la juventud como “actor social” heterogéneo y subraya su “agencia cultural” en la construcción de

espacios sociales en relación con sus culturas étnicas, parentales, genéricas y generacionales (Urteaga, 2007) y, en este caso, escolares; opera en estructuras de desigualdad de clase, etnia, género y escolarización, entre otras, que convergen en *zonas fronterizas* fuertemente asimétricas:

Más que variables separadas y determinantes, en última instancia, clase, etnia y género pueden ser vistos como líneas que se entrecruzan en determinados contextos históricos particulares, a nivel global, regional y local, produciendo, vía el agente juvenil, determinadas *zonas fronterizas* que no son transicionales, en el sentido de ser exclusivamente construidas o estructuradas por las instituciones socializadoras, sino sitios de producción creativa, “porosos” por la heterogeneidad, movilidad o novedad de los actores [...] que participan en ellos, saturándolas de desigualdad, poder y dominación (Urteaga, 2010: 17, citando a Rosaldo, 1991).

Desde su agencia social, pero también como producto de un entramado étnico-histórico, los “jóvenes-adultos egresados(as) mixes” establecen una relación transformativa con el currículo escolar y los recursos materiales y simbólicos de la escolarización. Sus procesos de “significación”, “apropiación”, “identificación” y “etnificación” se desarrollan en el inter-juego entre la acción social y los marcos estructurales de la cultura y el poder presentes en sus contextos sociales; entre estos la familia es el espacio de socialización y simbolización inmediato donde se construyen expectativas escolares y proyectos de movilidad que orientan la relación que establecen los jóvenes-adultos egresados con la escuela media superior.

La familia social y culturalmente construida se define como una unidad de cooperación con tareas específicas de producción y reproducción cultural, de distribución económica y política, a la vez que es generadora de lazos afectivos, fuente de lealtades y base de decisiones desde las que los sujetos se construyen e identifican (De la Peña, 1984). Las relaciones familiares están permeadas por normas, valores, símbolos y percepciones que se intercambian entre la familia y su entorno (Salles, 1991). En esta dimensión simbólica, la familia es proveedora de un orden representacional que orienta la vida en común y define “la división del trabajo, las formas de sociabilidad, así como la distribución de afectos y recompensas entre los individuos que la componen” (Tarrés, 1999). Este orden ofrece a sus miembros orientaciones normativas y de valor

práctico para obtener recursos económicos, sociales o culturales que facilitan la inserción social de sus miembros:

La familia, entonces, asegura un marco normativo que orienta el comportamiento de sus integrantes, les proporciona apoyo afectivo, social y material, constituyéndose así en una mediación entre las vidas individuales de sus miembros y los procesos de desarrollo local y nacional (:425).

Para fines de este estudio, las relaciones familiares y domésticas de los jóvenes-adultos mixes se comprenden como instancias de mediación para abordar sus procesos de apropiación escolar y de identificación y etnificación. Según el análisis de Salvia (1995), el abordaje de las relaciones doméstico-familiares como contexto de mediación de otros procesos —como las relaciones de género, clase o etnicidad— puede resultar en un reduccionismo hacia lo individual estratégico o hacia lo estructural social, perdiendo de vista la complejidad de las relaciones doméstico-familiares como una unidad compleja.⁶ En este sentido, las relaciones domésticas y familiares de los sujetos de esta investigación se conciben como no circunscritas a las mediaciones que aquí se exponen, antes bien se entienden como relaciones multidimensionales en tanto doblemente vinculadas a los ámbitos sociales, económicos, políticos y culturales de reproducción social comunitarios y migratorios, y a la acción social de sus miembros y sus relaciones interpersonales (Salvia, 1995:146). Asimismo las entendemos como relaciones dinámicas y diversas en tanto su organización, composición y funciones se transforman según referentes institucionalizados e históricos, pero a la vez contingentes y heterogéneos.

Ruta metodológica: enfoque etnográfico y relatos de vida

⁶ Ante ello el autor subraya la pertinencia de distinguir dos niveles de análisis, las relaciones familia-sociedad y las relaciones familia-individuos, y de apuntalar metodológicamente el estudio de lo familiar-doméstico en tres dimensiones temporales: el proceso histórico, la trayectoria familiar y el curso de vida individual de sus miembros (:148). Encuentro estas consideraciones relevantes para considerarse en análisis posteriores que profundicen en las tramas relacionales familiares contemporáneas, diversas y dinámicas y su relación con procesos étnico escolares.

El enfoque central de este trabajo es la etnografía, entendida como un enfoque interpretativo que “documenta lo no documentado” de la realidad social (Rockwell, 2009: 21) y que como elementos característicos conlleva “un trabajo de campo prolongado en una localidad o más, el compromiso con el conocimiento y los sentidos locales, y la producción de descripciones teóricamente informadas de los procesos socio-culturales y de sus connotaciones de poder” (*ibid*).

La etnografía educativa, en su vertiente interpretativa, converge en considerar los contextos socioculturales y políticos no periféricos, sino centrales a los procesos que analiza. María Bertely llamó a estudiar estos contextos desde la triple dimensión epistemológica de la acción social, la cultura y los procesos hegemónicos (2000); por su parte Elsie Rockwell y otros etnógrafos educativos han insistido en la necesidad de historizar la antropología y documentar los procesos históricos que rodean las escuelas (Rockwell, 2009). Este trabajo buscó atender a ambos llamados, al recuperar en perspectiva histórica la génesis étnica de las apropiaciones escolares mixas y al considerar la propuesta etnográfica de Dietz y Mateos (2011) para atender una triple dimensión: i) semántica, centrada en el discurso actoral sobre las experiencias escolares e identitarias; ii) pragmática, centrada en la *praxis* escolar, étnica e intercultural, y iii) sintáctica, centrada en las estructuras sociales de las que participan.

En la primera dimensión, el camino para llegar a los actores y sus significados escolares e identitarios transita alrededor de sus experiencias escolares y sociales, entendidas como construcciones sociales en contextos relacionales específicos y como construcciones subjetivas en procesos activos de significación (Weiss, 2012), aprehensibles mediante la reconstrucción narrativa del pasado desde el presente. Junto con el enfoque etnográfico, el interés en las experiencias escolares y profesionales de los(as) egresados(as) nos llevó a incursionar en el enfoque biográfico (Pujadas, 2000) y narrativo, a través de la recuperación de sus relatos de vida.

Narrar las experiencias es una forma de actualizar sus sentidos. Rodrigo Díaz (1997) afirma que la experiencia vivida no es estable, ni inmediata, pero se organiza a través del lenguaje; la narrativa es un modo de expresar la experiencia y de actualizarla. Es por esto que los relatos biográficos y los relatos de vida no se entienden como reflejo fiel de los hechos del pasado, sino que han de leerse en una acción interpretativa que actualiza y restituye sentidos. La experiencia se encuentra en una doble relación dialéctica entre el pasado y el

futuro, donde ambos se redefinen mutuamente y, por lo tanto, es contingente o “un episodio de una historia posible” (:12).

La característica distintiva de los estudios narrativos es, pues, su interés por examinar las historias o relatos que las personas, grupos o instituciones construyen sobre sus experiencias en y sobre la vida social (Bernasconi, 2011); asimismo un relato, a diferencia de otros textos, aborda las experiencias en una trama significativa para el narrador; se estructura en una trayectoria con significado; “el significado no es producto del relato, sino en sí el relato lo actualiza” (*ibid*). Por lo mismo, la relevancia no está en la narración como espejo de hechos más o menos verídicos, sino en la forma en que los actores reconstruyen sus experiencias en un discurso con sentido.

Los relatos de egresados(as) de BICAP, estructurados en torno a sus trayectorias escolares, profesionales y sociales, constituyen reinterpretaciones reflexivas de lo vivido en la escuela y más allá de ella. Ahora bien, la significación de la experiencia escolar no se desprende sólo del discurso actoral o del relato de vida, sino que es parte de un proceso interpretativo que se desarrolla al inscribir ese discurso en un contexto de significación más amplio (Duschatzky, 1999) y contrastándolo con sus contextos de *praxis* social. En esta medida, el trabajo etnográfico nos permitió analizar los relatos de vida enmarcados en los contextos familiares, comunitarios y migratorios.

El material empírico constó de 23 entrevistas etnográficas a profundidad y 18 relatos de vida de jóvenes-adultos egresados(as) profesionistas y no profesionalizados, ubicados en contextos urbanos y semi-urbanos, así como en la comunidad de origen. De los 18 textos biográficos, los que aquí se incluyen como estudios en caso (Rockwell, 2009) muestran diferentes formas de apropiación social de la escuela y la universidad. Su selección tuvo como criterio que reflejaran la mayor heterogeneidad posible de experiencias de egreso en contextos rural-urbanos, escolarización familiar y condiciones de clase, género y edad. Por su diversidad, seis relatos se convirtieron en casos tipo que más que representativos de una mayoría, muestran en sí la diversidad de formas de apropiarse de la escuela etnopolítica y de configurar sus identidades múltiples y relacionales con los recursos culturales acumulados.

Otra parte de la estrategia metodológica consistió en recuperar fuentes etnográficas obtenidas en trabajo de campo de años previos, revisitadas desde un nuevo objeto y perspectiva metodológica con el fin de reconstruir los antecedentes históricos de la apropiación social y étnica de la escolarización en esta comunidad. La perspectiva diacrónica se construyó recuperando 15 entrevistas etnográficas a profundidad con padres de familia, maestros, profesionistas y autoridades educativas de BICAP que participaron en diferentes momentos del proceso.⁷

El trabajo de campo abarcó un lapso de doce meses. Después de dos meses de revisión de los archivos escolares del bachillerato, el intento de obtener datos estadísticos básicos sobre la matrícula de las generaciones en las que operó el BICAP fue infructuoso: los archivos de ese periodo se extraviaron, la información disponible era fragmentaria y no había un seguimiento de egresados que permitiera al menos obtener un perfil de sus destinos profesionales y/o residenciales. Aunque finalmente logré reunir los datos suficientes para tener un panorama general, el objetivo inicial de integrar una muestra representativa dejó de ser viable y opté por conformar un grupo heterogéneo con jóvenes que respondieron a una invitación directa y otros que llegaron convocados por los primeros. La mayoría fueron contactados en Santa María Tlahuitoltepec, otros más en la ciudad de Oaxaca; a varios los había conocido años atrás, cuando eran estudiantes del novedoso proyecto de educación comunitaria. El grupo de egresados —todos ayuuik y la mayoría de Tlahui— se integró finalmente por jóvenes que fueron estudiantes entre 1996 y 2003; con perfiles y trayectorias muy diversas que me aportaron sus perspectivas sobre el paso por BICAP y sus rutas de egreso.

Como rasgo fundamental del trabajo etnográfico, el diálogo y el acercamiento a sus experiencias fueron transformando sustantivamente las preguntas y la ruta metodológica original; categorías que en un inicio se consideraban centrales pasaron a otras posiciones, mientras la apropiación, la identidad étnica y la escolarización se volvieron primordiales. Desde las primeras charlas, la evidente diversidad y complejidad de experiencias marcó la pauta para optar por una interpretación que permitiera explorar sentidos escolares y étnicos

⁷ Los registros de campo corresponden a dos periodos: septiembre 1999 a junio 2000, y junio 2003 a junio 2004.

socialmente apropiados y profundizar en las relaciones diversas entre escolarización y etnicidad, así como en sus interconexiones con factores de clase, género, edad y condición migratoria entendidos como condiciones de desigualdad.

Universo de estudio: los egresados y egresadas del BICAP

Los jóvenes de este estudio se ubican residencialmente en un *continuum* dinámico que va de la comunidad de origen, Santa María Tlahuitoltepec, a las ciudades de Oaxaca, México y ciudades intermedias en el interior del estado (Tabla 1). La residencia es una condición relativa, sujeta a un estado de movilidad constante que lleva a los jóvenes-adultos a transitar constantemente de un sitio a otro dentro de dinámicas laborales, familiares, escolares, étnicas, profesionales y afectivas.

Un sector mayoritario (16) vive en la comunidad y es partícipe de sus prácticas culturales y sus tensiones. El regreso después de los estudios superiores, concluidos o no, implicó el reto de buscar los medios de subsistencia en un contexto con limitaciones de empleo, vivienda, tierra y ocupación profesional remunerada, donde, además, al concluir su condición de estudiantes, inicia su participación en los cargos y en las obligaciones de parentesco político y ritual que connotan. Por otro lado, ahí están sus comunidades afectivas (Chávez, 2010), sus relaciones de parentesco y paisanaje que en varios casos son apoyos importantes para emprender sus propios proyectos familiares y profesionales.

TABLA 1. Grupo de egresados de BICAP

Nombre	Edad	Generación BICAP	Escolaridad	EC	Hijos	Residencia	Ocupación	Origen padres	Hermanos	Escolaridad padres	Ocupación padres	Condición lingüística padres
Guillermo	31	97-00	Bachillerato. Licenciatura en UPN inconclusa	Soltera	1	Tlahuitoltepec	Comerciante (caseta telefónica y tienda)	El Camarón, Yautepec	3/8	Padres: Ninguna Tía: Licenciatura	Padres: Campesinos. Tía: Maestra.	Monolingüe en mixe. Tía bilingüe pleno
Lucía	29	96-99	Bachillerato. Intentos de profesionalización inconclusos (IPN, ESEF, ITRM)	Casada	4	Tlahuitoltepec	Hogar Docente en interinatos o en CONAFE	s/d	3/5	Primaria inconclusa	Padre: Campesino, chofer. Madre: Campesina, hogar.	Padre bilingüe pleno Madre bilingüe incipiente.
Teresa	29	96-99	Bachillerato. Intentos de profesionalización inconclusos (UTM, IPN, ITRM)	Casada	1	Tlahuitoltepec	Comerciante (caseta telefónica y tienda)	Tlahui Centro	5/5	Ninguna	Padre: Albañil, carpintero, campesino. Madre: Campesina, hogar.	Monolingüe en mixe.

TABLA 1. Grupo de egresados de BICAP

Nombre	Edad	Generación BICAP	Escolaridad	EC	Hijos	Residencia	Ocupación	Origen padres	Hermanos	Escolaridad padres	Ocupación padres	Condición lingüística padres
José	33	96-99	Bachillerato	Casado	2	Tlahuitoltepec	Chofer, locutor de jaripeo, trabajos eventuales	Tlahui Santa Ana y Salinas	8/10	Ninguna	Madre: Campesina. Padre (+): comerciante (carnicero)	Monolingües en mixe.
Edwin	28	97-00	Bachillerato. Capacitación técnica en diseño	Soltero	0	Tlahuitoltepec	Comerciante (internet)	Tlahi Centro	1/2	Padre: Normal Madre: Secundaria	Madre: Campesina. Empleada en tienda	Bilingües incipientes
Prudenciana	29	97-00	Bachillerato. Intento de profesionalización inconcluso (ITRM)	Casada	2	Tlahuitoltepec	Hogar Empleada cooperativa	Tlahui Tejas	1/4	Padre: Secundaria Madre: Ninguna	Madre: Campesina Padre: Velador	Bilingües incipientes
Héctor	26	96-99	Bachillerato inconcluso	Soltero	0	Oaxaca	Comerciante (computación)	Tlahui, Centro	5/5	Secundaria	Comerciantes (abarrotos)	Bilingües plenos

TABLA 1. Grupo de egresados de BICAP

Nombre	Edad	Generación BICAP	Escolaridad	EC	Hijos	Residencia	Ocupación	Origen padres	Hermanos	Escolaridad padres	Ocupación padres	Condición lingüística padres
Bertha	28	98-01	Bachillerato. No concluyó la formación profesional en ITRM	Casada	2	Tlahuitoltepec	Hogar Empleada en panadería	Tlahui, Tejas	sd/6	Primaria	Comerciantes (carnicería)	Bilingües incipientes
Carolina	33	96-99	Bachillerato. No concluyó la formación profesional en ITRM	Soltera	0	Tlahuitoltepec	Negocio familiar	Tlahui, Centro	2/5	Secundaria	Comerciantes (abarrotos)	Bilingües plenos
Griselda	29	98-01	Bachillerato. Licenciatura inconclusa (UABJO)	Soltera	2	Tlahuitoltepec	Hogar y negocio familiar	Tlahui, Centro	3/6	Primaria	Padre: Negocio familiar Madre: cam-pesina	Bilingües incipientes
Adela	28	98-01	Profesional Técnico en Ingeniería Industrial (ITRM)	Soltera	0	Tlahuitoltepec	Empleada del CCA	Tlahui, Centro	1/4	Padre: Primaria Madre: Ninguna	Empleado administrativo Madre: Campesina	Bilingües

TABLA 1. Grupo de egresados de BICAP

Nombre	Edad	Generación BICAP	Escolaridad	EC	Hijos	Residencia	Ocupación	Origen padres	Hermanos	Escolaridad padres	Ocupación padres	Condición lingüística padres
Florina	28	98-01	Profesional Técnico en Ingeniería industrial (ITRM)	Soltera	0	Tlahuitoltepec	Empleada administrativa del CECAM	Tlahui, Tejas	sd/6	Primaria	Comerciantes (carnicería)	Bilingües incipientes
Yésica	25	99-02	Profesional Técnico en Ingeniería industrial (ITRM)	Casada	2	Tlahuitoltepec	Ama de casa. Gestión de proyectos	Tlahui, Flores	1/4	Normal Madre: Secundaria	Padre: Maestro (ausente), Madre: Bordadora de blusas, campesina	Bilingües plenos
Balbina	29	96-99	Profesional técnico en Bellas Artes (UABJO)	Soltera	1	Tlahuitoltepec (temporal por cargo)	Docente de música IIEPO (Contrato)	Tlahui, Frijol	3/5	Ninguna	Campesino	Monolingües en mixe
Marcelo	sd	97-00	Licenciatura en Ciencias Empresariales (UTM)	Soltero	0	Tlahuitoltepec	Comerciante (centro cultural cafetería)	Localidad s/d	1/4	Ninguna	Madre: Campesina	Monolingüe en mixe

TABLA 1. Grupo de egresados de BICAP

Nombre	Edad	Generación BICAP	Escolaridad	EC	Hijos	Residencia	Ocupación	Origen padres	Hermanos	Escolaridad padres	Ocupación padres	Condición lingüística padres
Eusebio	34	96-99	Licenciatura en Español (ENSO)	Casado	2	Comitan-cillo, Istmo de Tehuantepec	Docente de música IIEPO (Base)	Tlahui Centro	1/6	Padre (†): secundaria. Madre: ninguna	Padre (†): Músico Madre: Campesina, partera, tejedora	Bilingües incipientes
Telmo	27	00-03	Licenciatura en Antropología (IISUAByO) Estudiante de posgrado (UNAM)	Soltero	0	Ciudad de México	Estudiante	Tlahui Guadalupe Victoria	4/5	Ninguna	Campesinos. Su padre se ocupa como albañil	Bilingües plenos
Eduardo	28	96-99	Licenciatura en Historia (BUAP)	Soltero	0	Puerto Escondido	Negocio propio (restaurante)	Tlahui Centro	2/3	Escuela normal	Maestros	Bilingües plenos

TABLA 1. Grupo de egresados de BICAP

Nombre	Edad	Generación BICAP	Escolaridad	EC	Hijos	Residencia	Ocupación	Origen padres	Hermanos	Escolaridad padres	Ocupación padres	Condición lingüística padres
Crisóforo	26	97-00	Licenciatura en Antropología (BUAP). Estudiante de posgrado (CIESAS)	Soltero	0	Oaxaca	Estudiante	Tlahui Centro	1/2	Padre: Licenciatura en medicina. Madre: Normal	Maestros	Bilingües plenos
Leticia	32	96-99	Licenciatura en Administración (ITO)	Separada	1	Tlahuitoltepec	Empleada eventual en gobierno. Comercio propio (cafetería)	Tlahui Centro	3/4	Padre: Normal Madre: Secundaria	Padre: Maestro. Madre: Tejedora y ama de casa.	Bilingües plenos
Raquel	32	97-00	Licenciatura en Antropología (ENAH)	Casada	0	Tlahuitoltepec	Ayudante investigador. Gestión de proyectos Hogar	Tlahui Centro	2/2	Padre (ausente): Normal Madre: Secundaria	Maestros	Bilingües plenos

TABLA I. Grupo de egresados de BICAP

Nombre	Edad	Generación BICAP	Escolaridad	EC	Hijos	Residencia	Ocupación	Origen padres	Hermanos	Escolaridad padres	Ocupación padres	Condición lingüística padres
Tajëw	25	00-03	Licenciatura Ciencia Política (UIA)	Soltera	0	Oaxaca	Gestión proyectos, Desarrollo cultural	Tlahui Centro	1/2	Licenciatura	Padre (†): Profesio- nista. Madre: Profesio- nista	Bilingües plenos
Tsyop	28	97-00	Licenciatura en Diseño gráfico (Mesoamericana). Posgrado UIA.	Soltero	0	Oaxaca	Estudiante de posgrado Docente en ISIA	Tlahui, Guadalupe Victoria	8/8	Ninguna	Campe- si- nos Hermanos mayores maestros.	Monolin- gües mixe

La fuerza de las relaciones de parentesco y la vitalidad étnica de la comunidad hacen contrapeso a factores estructuralmente expulsivos de población, no en el sentido de permanecer sino de retornar. Las familias impulsan ciclos de migración por motivos escolares y/o laborales, generalmente temporales, con fines específicos y vinculados con redes mixas urbanas, de densidad y amplitud variable según el capital intercultural y étnico que la familia posea. Como los relatos aquí compilados muestran, la fuerza centrípeta de las filiaciones de parentesco también se experimenta como una lealtad primordial que llega a tensionarse con la búsqueda del proyecto de vida propio, con los deseos de autonomía y de movilidad y a vivirse con una intensa carga afectiva.

Otro grupo (4) está establecido en la ciudad de Oaxaca, una ciudad con intensa proyección étnica. Tres jóvenes participan en espacios laborales de giro cultural y desde la investigación académica y los estudios de posgrado, mientras el cuarto no se proyecta étnicamente y desarrolla un pequeño negocio de compraventa de discos y accesorios de computación. Un joven más desarrolla estudios de posgrado en la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México. Finalmente dos jóvenes-adultos tienen su residencia en ciudades intermedias del estado, en el Istmo y en la costa de Oaxaca; el primero tiene un perfil docente y pertenece al magisterio oaxaqueño; el segundo emprendió un negocio de giro comercial turístico en Puerto Escondido.

Todos los jóvenes-adultos establecidos en contextos urbanos están vinculados a la comunidad de origen; visitan el pueblo en periodos vacacionales o festividades, mantienen la memoria familiar de sus infancias y juventudes en el pueblo y tienen vínculos de parentesco cercanos además de la familia extensa: padres y madres (20), abuelos (2) y tíos (1).

Son hijos de familias originarias del municipio de Tlahuitoltepec.⁸ En la mitad de ellas, los padres nacieron en la cabecera del municipio; 11 familias provienen de localidades periféricas y migraron al centro en la década de los ochenta con la intención explícita de escolarizar a los hijos e hijas. Las localidades tenían escuelas primarias completas que se construyeron a partir de los setenta, pero no había secundaria.

⁸ Salvo Guillermina, una joven originaria de una comunidad del Bajo Mixe, que llegó a Tlahuitoltepec a concluir la primaria que no había en su pueblo, apoyada por sus tíos maestros.

La generación de los abuelos de estos jóvenes-adultos proviene mayoritariamente de las localidades y ranchos donde se dedicaban a las actividades agrícolas y campesinas. Desde entonces, había patrones significativos de movilidad poblacional (Kuroda, 1984). Los varones se ocupaban temporalmente como jornaleros migrantes en distintos destinos laborales en Oaxaca como el enclave mestizo de Villa Alta y la zona de los Cajonos en la serranía zapoteca, o los campos agrícolas de la zona baja mixe. En las familias con recursos para solventarlo, estas trayectorias migrantes se emprendían a otros estados del país e incluso formaban parte de las primeras generaciones mixes de braceros a Estados Unidos.

Las trayectorias migrantes más extensas posibilitaron a los miembros varones de estas familias adquirir conocimientos letrados. En los años de la migración, aprendieron español, alcanzaron distintos grados de alfabetización y su conocimiento de otros contextos les dio un capital intercultural que los distinguió de quienes permanecieron en los pueblos y localidades como campesinos pobres. Al retornar a la comunidad, ese capital devino en posiciones de prestigio; los hombres que lo controlaban fueron llamados a la cabecera para ocupar los cargos comunitarios principales desde muy jóvenes. Por el contrario, las mujeres de esta generación provenían de familias campesinas en su mayoría monolingües; unas llegaron de otras comunidades mixes por las alianzas matrimoniales con los migrantes, algunos matrimonios interétnicos se construyeron en estas prácticas de movilidad. Ellas eran amas de casa, responsables de la crianza en familias muy numerosas, tejedoras gabanes de lana, bordadoras de faldas y blusas de manta, comerciaban o intercambiaban en el mercado y desarrollaban una interminable lista de actividades en torno a la subsistencia de la familia y las responsabilidades que implicaban los cargos.

Grupos familiares con estos antecedentes tuvieron condiciones más ventajosas para impulsar proyectos colectivos de movilidad social en los que una vía era la escolarización de los hijos e hijas. La segunda generación ya migró por motivos de escolarización con apoyo de las redes que comenzaron a construirse hacia nichos escolarizados. Varios jóvenes de esta generación se recomunalizaron, convirtiéndose en los primeros maestros profesionales de la comunidad; mientras que otros, a menudo en las mismas familias, se reubicaron en las ciudades.

En una posición distinta, las familias sin este capital social de la migración también buscaron proyectos de movilidad e impulsaron el acceso de los hijos a la educación escolar con menores recursos materiales y simbólicos. En estos

grupos, el trabajo campesino, los oficios familiares (panaderos, tejedores, herreros), el empleo agrícola, la migración laboral en la región, el trabajo de los hijos mayores, las relaciones de parentesco y de paisanaje, más escasa, fueron recursos para impulsar el acceso de los hijos a la escuela.

Los procesos de diferenciación social por condiciones distintas de acceso a la escolarización definieron posiciones estructurales en la comunidad y en sus incipientes redes migratorias. A lo largo de los ochenta, las familias escolarizadas insertas en el magisterio integraron un sector social privilegiado. En ellas, uno o ambos padres son profesionistas con dominio pleno del español; la mayoría en educación normalista, alguno con carreras universitarias; se formaron en la Normal Superior de Oaxaca, la Normal Experimental de Tlahuitoltepec, o heredaron vínculos familiares con la orden religiosa salesiana y acudieron a sus centros educativos y universidades de la Ciudad de México.⁹ Las mujeres tuvieron acceso desigual al capital profesional: varias se formaron como maestras normalistas, otras concluyeron su educación básica e interrumpieron ahí la trayectoria escolar, aunque obtuvieron movilidad laboral al conseguir una plaza docente.

Los jóvenes-adultos, hijos de estas familias escolarizadas, tienen en común el acceso a la educación superior universitaria, hábitos familiares profesionalizados y con acceso a bienes culturales, experiencia intercultural familiar y redes etnparentales entre la comunidad y la ciudad, donde, como ya se estableció, varios de ellos residen. Tajëëw, Eduardo, Crisóforo, Raquel, Tsyop y Leticia comparten en distintas gradaciones sociales este perfil de acceso al capital cultural de la escuela; sin embargo, no son características unívocas, y su articulación diversa, así como el cruce con condiciones de etnicidad, clase, género y edad como categorías de diferenciación y de desigualdad, influyen en el acceso de los jóvenes-adultos al capital escolar/profesional, sea en contextos urbanos o en la comunidad rural.

Otros jóvenes del grupo provienen de familias comerciantes, un sector social intermedio en Tlahuitoltepec. Con antecedentes en las periferias, sus familias

⁹ Hijos o nietos de familias que habían asumido generaciones atrás una posición cercana a este actor social, religioso, educativo y político salesiano, y se habían distanciado formalmente de las prácticas político-religiosas de una facción contraria, que defendía, sobre los referentes del origen mítico ayuujk de los no conquistados, la costumbre religiosa mixe, estrechamente vinculada al sistema de organización política comunitario. El antecedente histórico se describe en el Capítulo 1.

también migraron al centro del municipio, desarrollaron oficios e instalaron comercios, estanquillos y servicios varios; en los noventa, algunas se volvieron más prósperas con la llegada de académicos, activistas, artistas y voluntariado internacional, atraídos por la proyección pública de Tlahuitoltepec como comunidad emblemática por su tradición musical y educativa que dinamizó la actividad comercial y de servicios.

El sector de comerciantes es heterogéneo; algunas familias comerciantes detentan cierto poder económico y social frente a los comerciantes pequeños o medianos. Un aspecto distintivo es que carecen de la red de prestaciones y contactos que significa la estructura magisterial, así como de su acceso a bienes culturales. Tanto sus trayectorias migrantes como sus redes urbanas no se dirigen a nichos o espacios escolarizados; sin embargo, las familias vinculadas a redes y espacios comerciales en la ciudad de Oaxaca, en el mercado regional de Ayutla Mixe y en la propia comunidad, sí enviaron a los hijos a profesionalizarse en la ciudad. Los que retornaron abrieron negocios donde ofrecen servicios profesionales de medicina, odontología, computación, veterinaria y otros giros; también suelen tener redes de parientes migrantes en otros estados del país o en los Estados Unidos.¹⁰

Las familias de comerciantes de los jóvenes-adultos del grupo tienen pocos antecedentes de escolarización. La escolaridad de sus padres es primaria o llega a algún grado de secundaria. Contrario a ellos(as), Héctor interrumpió el bachillerato; Bertha, Carolina, Griselda y Florina cursaron la educación superior en la modalidad tecnológica en la misma comunidad de Tlahuitoltepec, donde el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) ofrecía la formación técnica

¹⁰ Según las cifras oficiales la migración laboral a los Estados Unidos o a otros estados es relativamente moderada en los tres sectores, en comparación a otros pueblos de la región alta mixe (Jiménez 2012); INEGI registró solo cuatro personas residiendo en Estados Unidos en el año 2000, y 109 viviendo en otra entidad, preponderando las mujeres (62) a los varones (47). Asimismo, indican que el saldo neto migratorio de 1995-1999 fue de 370 personas migrantes, en el periodo 2000-2004 fue de -790 personas en esa condición (DIGEPO). Sin embargo, el Plan de Desarrollo Municipal señala que el patrón migratorio en la comunidad es ascendente y que mientras los varones migran a nivel regional y por periodos más cortos, las mujeres jóvenes en los últimos años están emprendiendo trayectorias más lejanas y largas para entrar al nicho laboral del Trabajo del Hogar Remunerado en las ciudades de Oaxaca y México. Fuente: Plan de Desarrollo Municipal Santa María Tlahuitoltepec, 2011, Archivo municipal. Fecha de consulta: 01/02/12.

en ingeniería industrial, en modalidad virtual. Salvo Florina, que sí concluyó, las demás interrumpieron la carrera técnica e iniciaron proyectos familiares.

Finalmente, la condición de acceso al capital escolar y profesional es distinta y fuertemente diversa en familias campesinas en la que los padres combinan la agricultura de subsistencia con ocupaciones de baja remuneración: jornaleros, empleados de la construcción, choferes, afanadores o veladores. Las mujeres, por su parte, desarrollan numerosas actividades además del trabajo agrícola, entre ellas el tejido de gabanes, bordado, medicina tradicional y herbolaria, recolección y venta de leña, fruta, ganado menor, cuidado de animales de traspatio, elaboración de artesanía de barro y elaboración de pulque para su venta.

Ellos viven en la comunidad, agrupados como familia extensa biparental o monoparental. Su composición es numéricamente mayor que en los otros dos sectores; en estas familias hay entre dos y diez hermanos, cuando el promedio de hijos en Tlahuitoltepec es tres.¹¹ Los hombres viajan constantemente en la región o a los centros urbanos para buscar fuentes de empleo, lo que implica que las madres e hijos mayores asuman la totalidad del trabajo familiar y participen de los medios de subsistencia. Este sector social incluye también hogares de jefatura femenina y mujeres solas —viudas, madres solteras o solteras— que, según datos de censales, son cerca de una cuarta parte del total de hogares del municipio.¹²

Los padres de los jóvenes en este sector son bilingües incipientes, y varias madres son monolingües en mixe;¹³ el acceso a la escolarización es muy bajo; las mujeres prácticamente no asistieron a la escuela, y los varones dejaron la primaria inconclusa en el primer ciclo. Las excepciones son casos aislados, como el de Prudenciana, donde su padre retomó la secundaria en el sistema de educación para adultos.

Los 12 jóvenes-adultos(as) que comparten este origen social son la primera generación con acceso a la escuela.¹⁴ En seis casos que interrumpieron sus

¹¹ INEGI, Censo de Población y Vivienda 2005.

¹² El Censo de Población y Vivienda 2005 del INEGI refiere 383 hogares de jefatura femenina, contra 1,454 hogares de jefatura masculina en el municipio.

¹³ De hecho la desproporción de bilingüismo por género es notoria: la población femenina monolingüe en mixe es de 1,348 en comparación a 734 de población masculina de 5 y más años. El total de hablantes de lengua indígena es de 7,785; y el total de población bilingüe de 5 y más años se registró en 5, 689. Fuente: INEGI, Censo de Población y Vivienda 2005.

¹⁴ Cuadro 1: 1-6, 11 y 13-17.

estudios antes de la educación superior, la falta de recursos económicos para sostener la escuela es una condición general, pero dista mucho de ser unívoca o de definir por sí misma la continuidad de la trayectoria escolar. Las relaciones de parentesco son un capital social muy importante; en los casos de Balbina, Telmo y Tsyop la presencia de hermanos mayores escolarizados que apoyaron sus proyectos escolar-profesionales impactó con fuerza en la elevación de los niveles de escolaridad respecto de sus padres.¹⁵ Asimismo, la presencia de redes familiares o etnoparentales en la ciudad, el acceso a los recursos de programas compensatorios, la proyección o invisibilidad étnica y la propia experiencia personal de la escuela, orientan sus trayectorias en formas diversas.

Seis jóvenes no profesionalizados se establecieron en la comunidad bajo la condición de movilidad permanente. Otros seis, cuyas familias provienen de este sector, concluyeron estudios superiores en condiciones diferentes y desiguales. Sus espacios de formación fueron desde la modalidad técnica en la comunidad (dos mujeres), el sistema de universidades tecnológicas del estado (un varón), la formación docente (dos) y las carreras universitarias y programas de posgrado.

Capitulado

El trabajo se estructura en cinco partes. El Capítulo 1 expone los marcos contextuales del objeto de estudio; se ofrece un recuento de base etnográfica que retoma la historia de la escolarización local en la perspectiva de la apropiación etnopolítica. Con ello se sitúa como parte de un proceso sociohistórico, tanto el proyecto BICAP en sí como la relación significativa que los jóvenes-adultos egresados(as) establecen con su propuesta étnica. Los significados escolares contruidos por ellos en dos ejes vertebrales de la propuesta curricular del BICAP —profesionalización y arraigo étnico-comunitario— se exponen en el Capítulo 2.

El resto del trabajo rastrea ambos ejes de significación en los relatos de vida de seis jóvenes-adultos egresados, tres varones y tres mujeres, ubicados entre la comunidad y la ciudad. Se analizan las “formas de representación étnica”

¹⁵ Cuadro 1: 11, 17 y 23.

que configuran en sus experiencias escolar-profesionales en contextos inter e intraculturales asimétricos y desiguales. La relación entre la identidad étnica y el capital escolar-profesional se explora en términos de las “apropiaciones sociales” (Rockwell, 2005) y “étnicas” (Bertely, 2005) que aluden a los usos sociales y etnopolíticos de la escuela y sus recursos materiales y simbólicos. La apropiación posee un carácter “múltiple, relacional, transformativo y arraigado en las luchas sociales” (Rockwell, 2005: 33, citando a Chartier, 1993: 7) y tiene lugar en marcos desiguales de clase, género, edad y escolaridad.

El tercer capítulo aborda trayectorias de profesionalización en los relatos de Tajëëw, Telmo, Eusebio y Raquel. Los cuatro accedieron al nivel de educación superior en modalidades y espacios diversos. Tajëëw, Telmo y Raquel estudiaron carreras universitarias; Eusebio se profesionalizó en la docencia. Tajëëw, Telmo y Eusebio residen en Oaxaca o ciudades intermedias del estado y Raquel se reestableció en el pueblo. En contraste, el cuarto capítulo aborda las trayectorias de Teresa y José, egresados que no se profesionalizaron. Ella vive en la comunidad y él se mueve constantemente entre el pueblo y la ciudad. Sus relatos visibilizan otras configuraciones étnicas, construidas desde la experiencia de exclusión y entendidas en términos de diversidad, pero también de desigualdad intracultural. Desde las diferentes narrativas de la experiencia se restituyen sentidos a la historia escolar y a la experiencia en un bachillerato etnopolítico.

Para finalizar, las conclusiones retoman las preguntas iniciales y apuntan los horizontes diversos que abren las experiencias de los jóvenes-adultos egresados(as) de un proyecto escolar etnopolítico y sus tensiones.

Capítulo 1. Contexto educativo y sociohistórico de la apropiación escolar

1.1 Escolarización y migración escolar en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca

A 123 km al noreste de la ciudad de Oaxaca se ubica el municipio mixe de Santa María Tlahuitoltepec, Xaam KexpëtI o “lugar frío” (Kuroda, 1984). Colinda al norte con los municipios de Mixistlán de la Reforma y Totontepec Villa de Morelos; al este con Santiago Atitlán; al sur con Tamazulapam del Espíritu Santo y San Pedro y San Pablo Ayutla; y al oeste con San Pedro y San Pablo Ayutla. El acceso es por la carretera 179 que conecta a la capital del estado con Mitla, San Pedro y San Pablo Ayutla, Tamazulapam y Tlahuitoltepec.

Santa María Tlahuitoltepec es un municipio rural calificado como de alta y muy alta marginación, el 87.6% de su población habla ayuuik o mixe (Tabla 2). Su población asciende a 9 663 habitantes, distribuidos entre la cabecera municipal con 3 452 (35.7%) y 35 localidades, la mayoría con menos de 500 habitantes.

TABLA 2. Datos demográficos – Santa María Tlahuitoltepec

Año	2005			2010		
Datos demográficos	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Población total	4 429	4 571	9 000	4 680	4 983	9 663
Viviendas particulares habitadas	1 753			2 081		
Población hablante de lengua indígena de 5 años y más	3 781	4 004	7 785	ndd	nd	8 473

Fuente: SEDESOL. Catálogo de localidades. <http://www.microrregiones.gob.mx/catloc/>

Los indicadores de marginación (Tabla 3) reportan que 48.22% de su población (4 600 personas) vive en condiciones de pobreza extrema y 28.1% es analfabeta; 40.6% no tiene concluida la primaria.

TABLA 3. Indicadores de marginación – Santa María Tlahuitoltepec

Año	2005	2010
Población total	9 000	9 663
% Población de 15 años o más analfabeta	33.40	28.17
% Población de 15 años o más sin primaria completa	46.35	40.64
% Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin drenaje	6.67	4.57
% Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin energía eléctrica	20.48	18.72
% Ocupantes en viviendas particulares habitadas sin agua entubada	39.82	48.44
% Viviendas particulares habitadas con algún nivel de hacinamiento	60.45	52.24

TABLA 3. Indicadores de marginación – Santa María Tlahuitoltepec

Año	2005	2010
% Ocupantes en viviendas particulares habitadas con piso de tierra	71.17	27.21
% Población en localidades con menos de 5 000 habitantes	100.00	100.00
% Población ocupada con ingresos de hasta 2 salarios mínimos	80.54	67.73
Índice de marginación	1.40463	1.34450
Grado de marginación	Muy alto	Muy alto
Lugar que ocupa en el contexto nacional	234	239
Porcentaje de población en pobreza extrema		48.22
Población en pobreza extrema		4 600

Fuente: Estimaciones de CONAPO, *Índices de marginación* 2005; y CONAPO (2011).

El comportamiento de su estructura poblacional demanda mayor infraestructura y servicios en educación, salud, empleo, vivienda y recreación. Su población es joven en su mayoría, a diferencia de comunidades serranas compuestas principalmente por niños y personas de la tercera edad. El 34% de la población es menor a 15 años, el 20% es menor a 25 años, el 24% menor de 45 años, 14% mayor a 45 años y sólo 8% es mayor a 65 años. El 27% se encuentra en un rango etario de entre 15 y 29 años, considerado sociodemográficamente como juventud.

TABLA 4. Datos Población por rangos de edad – Santa María Tlahuitoltepec

Rango de edad	Hombres	Mujeres	Total
65 años y más	220	317	537
60 años y más	369	494	863
15 a 59 años	2 353	2 465	4 818
15 a 24 años			1 832
15 años y más	2 722	2 959	5 681
12 años y más			6 418

TABLA 4. Datos Población por rangos de edad – Santa María Tlahuitoltepec

Rango de edad	Hombres	Mujeres	Total
6 a 14 años	1 054	1 007	2 061
0 a 14 años	1 691	1 599	3 290
0 a 4 años	542	509	1 051
Población	4 429	4 571	9 000

Fuente: Datos CONAPO

Su organización política se rige por el sistema de usos y costumbres reconocido en la legislación oaxaqueña como forma de organización comunitaria basada en prácticas asambleístas como espacios donde se regula la administración municipal y la aplicación del sistema de justicia.

La comunidad mantiene una economía del prestigio con la participación en el escalafón de cargos comunitarios; este asciende en responsabilidad y prestigio y es obligatorio; generalmente se alterna cada tres años. La trayectoria inicia al concluir la condición de estudiante, como topiles en el caso de los varones, y las mujeres como vocales o secretarías. El escalafón incluía a las mujeres solteras o viudas en los cargos intermedios como regidurías, secretarías, mayordomías y comisiones de festejos; en el 2010 la presidencia municipal fue ocupada por una mujer.

Concomitante al prestigio que representan los cargos principales, prestar servicio resulta costoso para las familias, con frecuencia implica dejar el trabajo, adquirir deudas y las mujeres asumen la economía familiar, la crianza y el cuidado y mantenimiento de las parcelas cuando el cónyuge presta servicio. En el 2010, el 6% de los habitantes prestaba anualmente algún servicio, cifra que asciende al 12% si se considera que el resto de la familia toma parte en el trabajo; es decir, casi mil personas al año participan en este ejercicio (Martínez, 2004: 97).

Respecto a la estructura productiva,¹⁶ en la microrregión 8 Mixe-Choápam a la que se inscribe Tlahuitoltepec,¹⁷ la Población Económicamente Activa

¹⁶ La información se tomó de SEDESOL Oaxaca, Síntesis Ejecutiva del Programa de Desarrollo de la Microrregión 8, Mixe-Choápam, 2011-2016. Documento de trabajo.

¹⁷ El gobierno del estado usa esta unidad como referencia espacial para la gestión de proyectos y acciones gubernamentales, tomando en cuenta los rezagos sociales y la dispersión de los municipios. Se delimitan considerando el Índice de Marginación Municipal del Consejo

(PEA) se concentra en el sector primario.¹⁸ De 17 594 habitantes que representan la PEA ocupada, 10 633 personas (60.4%) se dedican a actividades comprendidas en ese sector. En segundo lugar se encuentra el sector terciario que concentra al 22.5% de la PEA ocupada y finalmente el sector con menor porcentaje es el secundario con tan sólo un 16.4%.

En la actividad primaria predominante en la microrregión, la estadística oficial refiere que el 66.1% de la población percibe hasta un salario mínimo y sólo el 18.5% obtiene un ingreso superior a dos salarios mínimos. Sumando a este panorama de alta marginación regional, los datos relativos a la situación de pobreza alimentaria y pobreza por capacidades,¹⁹ son alarmantes. Del año 2000 al 2005 hubo una disminución significativa del porcentaje de la población en pobreza alimentaria, pasó de un 80.7% a un 58.5%, lo que sigue significando que la mitad de los pobladores en la región carecen de ingresos suficientes para solventar su alimentación. Según datos oficiales, el porcentaje de población en pobreza alimentaria supera tres veces al promedio nacional en esta condición. Respecto a la pobreza por capacidades, el 67.2% de la población no percibe ingresos que puedan satisfacer sus necesidades de alimento, salud y educación, tres veces más que el promedio nacional. Frente a la gravedad de las condiciones generales de pobreza en estos municipios, la disminución de los porcentajes

Nacional de Población (CONAPO), el Índice de Rezago Social Municipal del Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y el Índice de Desarrollo Humano Municipal del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). La Microrregión 8 comprende los municipios de Tamazulapam del Espíritu Santo, Mixistlán de la Reforma, San Juan Comaltepec, San Pedro Quiatoni, San Pedro y San Pablo Ayutla, Santiago Choápam, Santiago Zacatepec, Santo Domingo Tepuxtepec, Totontepec Villa de Morelos y Santa María Tlahuitoltepec. Fuente: SEDESOL Oaxaca, Síntesis Ejecutiva del Programa de Desarrollo de la Microrregión 8, Mixe-Choápam, 2011-2016.

¹⁸ Se define como el conjunto de personas de más de 14 años que desempeñan una ocupación, o bien, si no la tienen, la buscan activamente, que pueden ocuparse en uno de los tres sectores productivos y devengar un ingreso por su actividad. Fuente: SEDESOL Oaxaca, Síntesis Ejecutiva del Programa de Desarrollo de la Microrregión 8, Mixe-Choápam, 2011-2016.

¹⁹ La pobreza alimentaria se define como “la incapacidad para obtener una canasta básica alimentaria” y representa que el ingreso de las familias es apenas suficiente para la subsistencia. La pobreza de capacidades en los individuos “si bien pueden cubrir sus necesidades de alimentación, sus ingresos son insuficientes para la salud y educación.” Fuente: SEDESOL Oaxaca, Síntesis Ejecutiva del Programa de Desarrollo de la Microrregión 8, Mixe-Choápam, 2011-2016.

de pobreza resulta relativa; más aún cuando el incremento de ingresos familiares responde a políticas asistenciales como el Programa Oportunidades de la SEDESOL y a las remesas migrantes, asistenciales o de corto alcance que no representan una solución estructural.

Inserto en este contexto microrregional de pobreza y marginalidad social, en Tlahuitoltepec la actividad productiva principal se centra en la agricultura de subsistencia. Los principales productos para autoconsumo en Tlahuitoltepec son maíz, frijol y chícharo; además el agave, aguacate, ciruela, durazno y manzana son para la venta y posterior ingreso económico. Las unidades domésticas practican la crianza de animales de traspato, la recolección de leña y la ganadería en escala doméstica. Otras actividades productivas son el pequeño comercio local y la venta en el mercado regional. En menor medida está la población que se emplea en el sector servicios que ha crecido con la proyección pública de la comunidad y con las instituciones educativas que atraen población en edad escolar de otras comunidades.

Este es un rasgo distintivo del municipio: destaca un sector docente relativamente amplio, con poder económico y políticamente influyente que ha ocupado los principales cargos comunitarios desde la década de los setenta. No es así en balde. La comunidad se caracteriza por una trayectoria educativa compleja, depositaria de una apuesta por el desarrollo étnico y comunitario con pertinencia cultural y política. Una de sus manifestaciones es un gran crecimiento en el número de escuelas, en el marco de la cruzada escolar indigenista de los años sesenta y posteriores.²⁰ Actualmente, se registran 36 centros educativos en la comunidad (Tabla 5) con 160 docentes que cubren desde el nivel básico hasta el nivel medio superior. Respecto al nivel superior, está formalmente en funciones el Instituto Tecnológico de la Región Mixe,²¹ aunque

²⁰ Los principales municipios de la zona alta compartían esta tendencia a la multiplicación de escuelas. En Totontepec Villa Morelos, cuya población en edad escolar es de 2 224, funciona una escuela para cada 85 habitantes; Tamazulapam tiene una escuela por cada 120 habitantes en ese rango, y en Ayutla —considerada puerta de entrada a la región— existe una por cada 82 (INEGI, *XX Censo General de Población y Vivienda* 2000).

²¹ Una institución de educación superior a distancia del Sistema de Educación Superior Tecnológica (SNEST) de la SEP fue autorizado en el año 2000 como respuesta gubernamental a la solicitud de una universidad comunitaria dentro del proyecto EDICOM; sus instalaciones se construyeron en 2005. Ofrecía en un inicio la formación técnica en ingeniería industrial,

con una matrícula muy baja. Sin reconocimiento oficial, en 2012 inicia actividades la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), una iniciativa comunitaria en la que participan activamente jóvenes profesionistas y comuneros mixes de Tlahuitoltepec.²²

TABLA 5. Número de escuelas – Santa María Tlahuitoltepec

Total de escuelas en educación básica y media superior, 2010	36
Escuelas en preescolar, 2010	14
Escuelas en primaria, 2010	13
Escuelas en primaria indígena, 2010	9
Escuelas en secundaria, 2010	7
Escuelas en profesional técnico, 2010	0
Escuelas en bachillerato, 2010	2

Fuente: INEGI, *Censo nacional de Población y Vivienda*, 2010.

El número de escuelas no necesariamente redunda en mayor inclusión (Tabla 6). El grado promedio de escolaridad municipal es de 5.9, frente al 6.9 a nivel estatal y 8.6 nacional. Un 21.6% de la población mayor a los cinco años no tuvo acceso a la escuela y el 38.5% sólo concluyó la primaria.

después se abre la carrera de Técnico en Desarrollo Comunitario. Operó con muy baja matrícula; en 6 años, de 2005 al 2011 egresaron 68 estudiantes (Díaz Ortíz, 2013).

²² La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM) es una iniciativa de jóvenes profesionistas mixes recomunalizados y los intelectuales étnicos de Tlahuitoltepec, orientada a etnizar la universidad; se define como “una institución que retoma la filosofía de la Comunalidad, desde donde se define pedagógicamente para facilitar la formación del Humano-Pueblo. La escuela forma profesionistas arraigados en sus pueblos, envueltos en su cultura y sus prácticas comunitarias, caracterizados en su personalidad, en sus actos y pensamientos, capaces de crear ideas, saberes y conocimientos con visión comunal. Desde esta perspectiva valora, respeta fomenta y prepara para la convivencia intercultural”. <http://www.unicem.tlahuitoltepec.com/principal.php>

TABLA 6. Población de 5 y más años por nivel escolaridad 2010 - Santa María Tlahuitoltepec

	Pobla- ción de 5 y más años por nivel de escolari- dad	Sin esco- laridad	Preesco- lar	Primaria	Con instruc- ción pospri- maria	No especifi- cado	Grado prome- dio de escolari- dad de la pobla- ción de 15 y más años
Oaxaca	3 405 990	388 947	176 611	1 517 155	1 308 739	14 538	6.9
Tlahuitol- tepec	8 631	1 872	483	3 329	2 939	8	5.9

Fuente: INEGI, *Censo nacional de Población y Vivienda*, 2010.

Respecto a la educación superior, aunque el porcentaje de profesionistas es mínimo respecto del total poblacional, lo que se aprecia es un incremento sustantivo del número de jóvenes que acceden al nivel de educación superior en los últimos diez años (Tabla 7), también y en los últimos cinco se duplicó el número de posgraduados.

TABLA 7. Población con educación superior – Santa María Tlahuitoltepec

	1995	2000	2005	2010
Población de 18 y más años con nivel profesional	ND	88	179	373
Población de 18 y más años con posgrado	ND	7	7	14
Grado promedio de escolaridad de población de 15 años y más	ND	4.1	5.2	5.9

Fuente: INEGI, *Censo nacional de Población y Vivienda*, 2010.

Un aspecto estrechamente vinculado con la dinámica escolar y etnopolítica comunitaria son los ciclos migratorios y el posicionamiento de la escolarización como una dimensión movilizadora de la expansión de la comunidad étnica hacia contextos urbanos. Al respecto, Lilia Pérez Díaz (2006) recupera las trayectorias migrante de algunas familias de Tlahuitoltepec. Ella encuentra que, si bien la comunidad no es un núcleo expulsor significativo, la trayectoria

de migración es larga y data desde los años cuarenta, cuando inician flujos migratorios translocales de Tlahuitoltepec a los estados de Chiapas y Veracruz para trabajar en la agricultura de temporal, y a los Estados Unidos dentro del programa Bracero, el primer antecedente de la migración transnacional comunitaria.

Posteriormente, entre los años sesenta y ochenta, el patrón migratorio se transforma. En un primer sentido, se expande hacia el Estado de México y la Ciudad de México con la participación de las mujeres mixes en el trabajo doméstico; en segundo lugar, los migrantes que regresan empiezan a establecerse en la ciudad de Oaxaca como espacio cercano al pueblo que les permite mantenerse vinculados y emprender proyectos familiares de movilidad social y económica en el contexto urbano. En esta etapa se reporta el inicio de la migración escolar hacia los estados de Michoacán, Chiapas, la Ciudad de México y Oaxaca en el marco de la formación de promotores culturales y maestros normalistas de las políticas educativas indigenistas.

Finalmente, la autora refiere una tercera etapa de cambio, entre 1980 y 2000, cuando la migración laboral se dirige hacia los estados del centro y norte del país, y se perfila ya un flujo migratorio transnacional claro, predominantemente juvenil, a los estados de la costa oeste de Estados Unidos, donde ya existen redes familiares migratorias. La migración escolar se consolida en esta etapa; los destinos principales son las ciudades de México y Oaxaca y los estados de Veracruz, Tamaulipas, Sinaloa, San Luis Potosí y Puebla (Pérez Díaz, 2006: 27). Estados que antes eran destinos laborales, transitan a destinos de migración escolar.

En este proceso de conformación de Tlahuitoltepec como comunidad *trans-local* (Ayora, 2007), Pérez Díaz señala como un factor significativo que la comunidad mantuviera su centralidad sociopolítica; que haya permanecido como centro político de la “red nuclear” que se teje entre estos destinos de migración y con las comunidades étnicas organizadas en ellos (:29). El centro de esa red es el triple vértice que se forma entre Tlahuitoltepec, la ciudad de Oaxaca y la Ciudad de México, un espacio de intensa movilidad de personas, bienes, información y recursos en torno a lo escolar y lo laboral como dos principales dimensiones que organizan la comunidad étnica urbana. En este espacio, las redes migratorias urbanas forman organizaciones corporadas que recrean prácticas socioculturales comunitarias en la ciudad y cumplen tareas de intermediación; entre ellas

están la Organización de Migrantes Mixes en la Ciudad de México y el grupo de Residentes Mixes en la ciudad de Oaxaca.²³

Además de estas organizaciones de migrantes, destacan las que tienen como eje organizador la escolarización y la profesionalización, o bien cuya misma definición supone un uso étnico del saber universitario. Entre ellas está, por ejemplo, la organización KUKOJ A.C. Innovación integral para el desarrollo rural, una instancia formada por profesionistas mixes en la ciudad de Oaxaca que opera en contacto estrecho con los profesionistas recomunalizados. Con un perfil profesional, KUKOJ imprime un sentido étnico a la gestión de proyectos desde una perspectiva crítica del desarrollo y una ideología étnica innovadora.

Kukoj A.C. fundamenta su línea de acción para ofrecer servicios en actividades de capacitación, acompañamiento y fortalecimiento a diversos actores de la organización civil, asistencia técnica y gestión, grupos de productores y prestadores de servicios profesionales quienes se encuentran en actividades relacionadas a la diversificación de opciones productivas en el Pueblo Ayuujk (Mixe) cuyas propuestas contribuyen en el desarrollo de sus familias y comunidad.²⁴

En efecto, es altamente significativo que Tlahuitoltepec ostente la capacidad de cohesionar políticamente a la comunidad étnica translocal y mantenerse como un referente de identidad étnica compartida y dinamizada en los nuevos contextos étnicos translocales. Aunado a la vitalidad cultural, la fuerza afectiva y cohesiva de los vínculos de parentesco, está el peso de un “proyecto étnico promocional” que deposita en la escolarización y profesionalización de los jóvenes la posibilidad de actualizarse y reinventarse en los contextos cambiantes.

²³ Estos actores que construyen la comunidad étnica urbana son un factor importante en la reinvención y actualización del proyecto étnico desde la ciudad. Incluso ha habido una búsqueda de reconocimiento como comunidad étnica re-territorializada al solicitar formalmente a la autoridad municipal que se valide como servicio comunitario la prestación de cargos en la organización de migrantes (Pérez, 2006: 31). A la fecha esto no se ha concretado, pero las asociaciones de migrantes mantienen relaciones de cooperación y coordinación con las autoridades municipales en tareas específicas que requieran de la intermediación corporada urbana.

²⁴ <http://kukoj.blogspot.mx/>

El siguiente apartado hace un recuento etnográfico de la historia donde este proyecto se articula.

1.2 El contexto etno-político: la apropiación escolar en perspectiva histórica

En un complejo proceso que data de los años cincuenta, Santa María Tlahuitoltepec Mixe ha constituido un entramado étnico específico que ha tenido en la escolarización uno de sus principales campos de “conflicto intercultural” (Gasché, 2008) en el cual, como arena política, múltiples actores han contendido por sus significados. Los sujetos letrados mixes han sido un actor clave, desde el maestro-promotor en los años sesenta y setenta, los liderazgos étnicos y comunitarios en los ochenta y los profesionistas que empiezan a egresar en los años noventa. Como resultado de este proceso, la escolarización se fue convirtiendo en un campo de intermediación de los actores letrados y en una arena donde se manifestaban las dinámicas de poder y hegemonía de las relaciones interculturales del grupo, entre ellas la apropiación étnica de la escuela, la construcción y negociación de las fronteras étnicas (Nahmad, 2003).

Las primeras etapas de la escolarización local se caracterizaron por la irrupción del maestro como interlocutor entre la población y las instituciones del Estado. Desde mediados de los años treinta llegaron maestros castellanizadores provenientes de la Normal Regional de Villa Alta, el enclave mestizo de la sierra norte.²⁵ Hacia los años cincuenta, los primeros maestros mixes, originarios del municipio, comenzaron a configurarse como nuevo actor social y político. En 1956 se abrió la Primaria Federal Pablo L. Sidar, inicialmente como escuela incompleta de cuatro grados y con maestros pagados por el municipio. Formados en el indigenismo integracionista, asumieron el papel de agentes civilizatorios más allá del aula en medio de las aceleradas transformaciones que impactaron las comunidades con la llegada del ímpetu modernizador de la época. Así, en 1962, estos maestros fueron gestores activos de la introducción

²⁵ Ubicado en la vecina zona zapoteca, al noreste de la región mixe, Villa Alta constituyó el único asentamiento hispano en la zona durante la época colonial. Durante siglos fue un centro de poder supracomunal como cabecera dominical y sede del Juzgado, hasta la creación del Distrito Judicial Mixe el 18 de junio de 1938.

del agua potable, la ampliación de las vías de comunicación y la llegada de instituciones y programas gubernamentales diversos:²⁶

Las cosas fueron cambiando, empiezan ya las diversiones. Las mujeres ya van a los bailes, la inauguración de la escuela nueva y la llegada de la carretera, en todo coincidió y me impresionó bastante que todo mundo quería saber, todo mundo quería conocer qué iba a pasar con todo eso que llegó, la luz, la carretera, bueno, saber qué va a pasar (Paulina, maestra municipal).

El capital cultural de los maestros —su manejo del castellano oral y escrito y sus competencias letradas— fue un recurso que los colocó en posiciones de privilegio en la vida política y económica del municipio. Sus iniciativas de organización se concretaron en la fundación del Comité Pro-mejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec (COPROSCUT), la primera organización local de maestros nativos con un claro carácter de gestión:

Éramos pocos maestros —siete, ocho entonces—, apenas estábamos iniciando y era necesario nuestro consejo para la autoridad, pues muchos no sabían hablar el castellano y no conocían a dónde iban a ir a solicitar algunos apoyos. Entonces teníamos que organizarnos para pedir con ellos (Maestro promotor).

Las competencias bilingües y letradas y el carácter de interlocutores con las instituciones del Estado permitieron a estos actores consolidar su influencia en la micropolítica local y competir regionalmente por los recursos disponibles por las políticas indigenistas para las comunidades mixes. Su papel de agente civilizatorio se asumiría desde el exacerbado sentido de pertenencia de las comunidades de la zona alta, las lealtades faccionalistas y privadas en las que se configura la etnicidad (Bertely, 2006) y las rivalidades intercomunitarias

²⁶ Documentos municipales registran como acontecimientos relevantes en esta etapa la introducción de los fertilizantes inorgánicos entre 1970 y 1972, la construcción de terrazas de cultivo a cargo de la Comisión del Papaloapan, la construcción de escuelas y la fundación de varias de las rancherías del municipio y, en 1975, la luz eléctrica y la construcción de la carretera pavimentada que comunica la región mixe con las ciudades de Mitla y Oaxaca (Plan de Reordenamiento Territorial de la Comunidad de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Comisariado de Bienes Comunes, septiembre 1999).

históricas. El maestro actuaba bajo ambas lógicas: promovía el arribo de los signos de la modernidad y la nación y a la vez fomentaba el orgullo étnico-comunitarista, negociando ventajas que dieran prestigio a su pueblo dentro de las pugnas existentes en la escena regional:

La carretera iba a pasar por la curva grande de Tamazulapam, [de ahí] iba a pasar a Atitlán y de hecho [a] Zacatepec. Entonces se hizo un documento pidiendo que pasara aquí la carretera porque beneficiaba más que allá. [...] Fuimos a Tamazulapam y allá había un líder fuerte. Ese no quería que viniera la carretera. [Pero] un ingeniero que trazaba la carretera nos llamó, nos dice [que ese]] señor no quiere dejar que la carretera pase por Tlahui. Empiecen ustedes [el trazo] en Tlahuitoltepec, y cuando ya empieza el río, el terreno de ellos y de nosotros, intervenimos, dice. Y así es la única forma. Ya después nos comunicaron que sí iba a entrar la carretera (Maestro local).

El maestro, como gestor e intermediario político-cultural, torna accesibles recursos social y culturalmente valorados, y como analizó De la Peña (1986), traduce culturalmente los significados del proyecto nacionalista en el que ha sido formado.²⁷ Como fue documentado en los primeros estudios que abordaron estos procesos desde distintos contextos étnicos (Vargas, 1974; Dietz, 1999; Bertely, 1998; Caballero, 1996; Pineda, 1993), al tiempo que cumple su función modernizadora, también configura una ideología comunitarista reivindicativa de la identidad; esto es, productora de diferencia intracomunitaria (Dietz y Mateos, 2011), que se actualiza mediante procesos de “etnogénesis” (De la Peña, 2008, 2012) y reinención cultural o “invención de tradiciones” (Hobsbawm y Ranger, 1984).

Por ejemplo, en las manifestaciones artísticas y culturales, el grupo impulsa las bandas de viento tradicionales y los cuadros de danza y oratoria como emblemas de la identidad comunitarista de Tlahuitoltepec. En el campo político, el COPROSCUT tuvo un papel central en la etnogénesis mixe: en 1972 cuestionó

²⁷ En el marco de las políticas nacionales de la aculturación, la DEF en Oaxaca abrió en 1935 el Internado Indígena de Ayutla, gestionado por un cacique local que buscaba hacer de su pueblo un bastión civilizatorio y la “puerta de entrada a la región mixe” como hoy se le conoce (Laviada 1978). Junto con la Normal Regional de Villa Alta, establecida desde 1925, ambas instituciones constituyeron los centros de la política educativa en el remoto mixe alta durante esos años y los principales centros formadores de maestros nativos.

la influencia de ciertas facciones familiares en el nombramiento de las autoridades comunitarias y logró la reorganización del sistema de usos y costumbres, estableciendo el voto en Asamblea comunitaria y estableciendo la jerarquía del escalafón de cargos comunitarios. Hoy día, este sistema de organización social y política que entendemos como dinámico y construido en múltiples tensiones, representa uno de los emblemas centrales de la identidad comunitaria de Tlahuitoltepec, pero además constituye una práctica sociopolítica que abona fuertemente a la vitalidad cultural y la cohesión comunitaria frente a los procesos de intenso cambio social; ello a diferencia de otras comunidades de la región cuyo tejido social y etnopolítico sí ha sido fragmentado por la fuerza de los procesos modernizadores y de las políticas neoliberales que irrumpen sin ninguna mediación etnogenética.

Evidentemente, estas dinámicas de transformación y de modernización con bases étnicas se configuraron con mucha fuerza en la arena de la escolarización local. Frente a la influencia política y social de los maestros del COPROSCUT, otras facciones o grupos manifestaron posiciones contrarias y confrontadas. Un grupo opositor importante fue el de los religiosos salesianos que en 1964 abrieron una escuela preescolar que posteriormente se convertiría en la Primaria Xaam, dirigida por esa orden religiosa. Las posturas se dividieron estableciendo una frontera interior; ciertas familias de prestigio colaboraron con los religiosos y asumieron las prácticas y ritos católicos frente a las familias que mantuvieron la costumbre religiosa y ritual tradicional ayuuik, que se centra en el culto a la naturaleza, la consulta con los sabios que son sus intermediarios, la figura mítica del Rey Condo y las ofrendas rituales en el cerro sagrado del Zempoaltépetl (Barabas y Bartolomé, 1999).

La disputa es relevante en sus connotaciones educativas y escolares que muestran la “apropiación social” de la escuela (Rockwell, 2005) para fines que nada tienen que ver con los objetivos de las políticas educativas nacionalistas, sino con los intereses grupales y las lógicas faccionalistas comunitarias que tienen un “anclaje étnico” (Bertely, 2005). Las familias implementaban todo tipo de estrategias para incrementar su matrícula en competencia con escuela contraria; los maestros de la primaria federal descalificaban la nula formación pedagógica y docente de los religiosos en contraste con sus propias trayectorias normalistas, y exaltaban valores de la educación laica nacionalista propios de la política educativa nacional. Por su parte, en la primaria religiosa se exalta el

valor del castellano oral y escrito, los símbolos religiosos y la estricta disciplina, entre otras estrategias de convencimiento:

Pues la gente se inclinaba más con ellos, y a la Pablo no porque ellos les daban muchos regalos. Eso fue lo que atrajo, muchos regalos, muchos cuadernos, mucha ropa, luego daban desayunos y así es como se animaron los muchachos. Todos los padres de familia se inclinaron más allá [...] Las monjas revisaban constantemente sus horarios de clase, su plan de clase, y ellos [los niños] estaban muy apegados al programa, son muy educados, disciplinados, y yo creo que por eso iban logrando la preparación (Maestro de la primaria federal).

Más relevante que la educación religiosa, fue la contribución de los salesianos a la formación de los nuevos profesionistas mixes; ésta consistió en seleccionar un grupo de sus alumnos destacados y enviarlos a sus escuelas e internados en el país para mantener sus trayectorias escolares. Después de la secundaria, estos jóvenes siguieron estudios superiores y normalistas, y recibieron una preparación profesional que nadie había tenido hasta entonces en la comunidad. Al concluir la formación, varios jóvenes de este grupo regresan al pueblo.

Los señores salesianos sacaron a varios muchachos a estudiar, en Puebla, en México [...] Y muchos que [fueron] muy capaces para la educación (...) Ya fue completamente diferente, nos dimos cuenta, siempre los sacerdotes preparan bien a la gente y ya salieron bien esos compas. Ya estaban estudiando y empezaron a trabajar. No sé cómo le hacen, se preparan bien en la escuela pública que es de nosotros y creo que por irse al internado, salen a prepararse, y (esos compañeros) maestros están demasiado preparados (Maestro de la primaria federal).

El creciente sector de actores letrados, maestros normalistas y profesionistas se dedicó intensamente a la gestión de recursos gubernamentales para la comunidad étnica y uno de sus principales campos de intervención fue desde entonces el escolar. Un primer éxito fue gestionar la sede de la Escuela Normal Experimental Zempoaltépetl en 1976 que se instaló en Tlahuitoltepec gracias a la intermediación de estos actores y de sus redes políticas. Nuevamente la gestión se insertó en la fuerte competencia entre los municipios mixes por atraer los recursos oficiales:

Fuimos a entrevistar al gobernador [Manuel Zárate Aquino]. No habíamos hecho audiencia y ya cuando pasamos nos dice: “qué se les ofrece, por qué tanta gente”. [...] Los mixes se le presentaban así en grupo, y puros jóvenes. Y ya dijimos que nosotros solicitamos la Normal, que sabemos que ya está el papel (la solicitud previamente presentada a nivel federal).

—Sí —dice—, según sabemos el Tesorero tiene el documento.

—Pues no nos atendió.

Pues lo citó, inmediatamente vino, llegó asustado. “No encuentro el papel”, dice. Después nos enteramos que él quería que la Normal se fundara en Totontepec, por eso no quería [atendernos] (Maestro normalista).

La Normal fortaleció considerablemente el poder de este sector cuyos miembros más prestigiados y de mayor escolaridad se incorporaron como docentes normalistas y mantuvieron injerencia en la toma de decisiones interna, “apropiándose” de la institución “normalizadora” y transformando su sentido original desde la dinámica etno-política comunitaria. Su posición de intermediarios logró abrir canales de gestión con instituciones educativas a nivel estatal y federal, activando una red a la que apelarían a partir de entonces para gestionar proyectos escolares que interpretaban las necesidades educativas de la comunidad.

Mientras tanto, los maestros bilingües formados por la política bilingüe bicultural estaban arribando al municipio y quedaron al margen de estos proyectos; aislados en las rancherías, con escasos recursos materiales y como promotores de un discurso marginal en el magisterio oaxaqueño, para los maestros adscritos al Departamento de Educación Formal del IEEPO eran considerados como docentes de segunda categoría a partir de su escasa escolaridad y sus difíciles condiciones de acceso y permanencia.²⁸

La Normal Experimental funcionó durante diez años y constituyó un parteaguas en la historia social de la escolarización en Tlahuitoltepec. Fue un factor de movilidad laboral y social para toda una generación de maestros mixes que egresaban con un nuevo estatus socioeconómico como maestros con plaza del IEEPO; fue, también, un mosaico de tendencias ideológico-políticas que

²⁸ En estos años ocuparon una posición marginal en el centro los procesos de la comunidad; no así en las localidades, donde se configuran las microhistorias de la escolarización local.

incidieron en la formación de los estudiantes y sus visiones de desarrollo local y regional.

Aunque profundamente modernizadora, estuvo lejos de ser la institución formadora de agentes de aculturación que se suponía fuera; antes bien, a diez años de su apertura, la incidencia ideológica del movimiento democrático magisterial oaxaqueño (Martínez Vásquez, 1992), las ideologías de izquierda y la formación de un grupo de intelectuales mixes que, dando “usos étnicos” al conocimiento escolar y profesional, orientó el capital cultural de la profesionalización hacia nuevos proyectos y rutas de fortalecimiento de la identidad sociocultural ayuujk y el desarrollo de la comunidad con bases culturales mixes. La Normal se convirtió en un semillero de intelectuales que desarrollaron planteamientos y posturas fuertemente críticas de las políticas gubernamentales; visto en la perspectiva del “conflicto intercultural” (Gasché, 2008), los intereses hegemónicos y los rumbos no previstos que tomaron las escuelas normales, que hipotéticamente tendrían que proletarizar el campo, en alguna medida definieron su cierre:²⁹

Había maestros que eran un poco marxistas, les gustaba organizar a los alumnos, era lo importante que tenían esos maestros. Siempre nos invitaban, esto por la comunidad, tenían esa mirada de mejorar la comunidad. Gracias a ellos los que somos de esa generación, nadie se opone a servir [en el sistema de cargos], a hacerlo gratuitamente. Fueron muy buenos, aunque eran partidarios del marxismo-leninismo, pero eso nos permitió organizarnos mejor (Ex-alumno de la Normal Experimental).

A finales de los años setenta, la acción de los maestros normalistas se conjugó con la influencia del discurso étnico reivindicativo del movimiento indígena nacional, y de la difusión de los derechos colectivos de los pueblos. Los portadores del nuevo discurso fueron profesionistas del grupo que en años anteriores había sido apoyado por los religiosos salesianos para continuar sus trayectorias

²⁹ Estas tendencias caracterizaban a las Normales Rurales en general (Latapí, 1998). En 1986 se estableció como nuevo requisito de ingreso a las normales el nivel mínimo de bachillerato o equivalente. Esta disposición canceló en Tlahuitoltepec la posibilidad de cubrir la matrícula mínima de la Normal, ya que en esos años en la región alta no existían escuelas de nivel medio superior.

escolares y profesionales. Este grupo hace alianzas con algunos maestros normalistas y se consolida en la década de los ochenta como actor social y político comunitario, con un importante liderazgo étnico centralizado en la figura del antropólogo mixe, Floriberto Díaz (Robles y Cardoso, 2007).

Este grupo puso sus esfuerzos en la construcción de un frente étnico regional a través de la creación de la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM) y posteriormente del Comité para la Defensa de los Recursos del Pueblo Mixe (CODREMI), pensado como un espacio étnico supracomunal para plantear demandas colectivas a las instituciones oficiales y gestionar recursos materiales y simbólicos diversos en diferentes campos reivindicativos de los derechos colectivos indígenas.³⁰ El grupo se distinguió por la diversificación y amplitud de sus redes sociales que, aunque priorizaban los vínculos con el Estado, como contraparte del conflicto intercultural histórico, ejercían contrapesos importantes en sus vínculos con organizaciones sociales e indígenas, organizaciones no gubernamentales, instancias académicas y organizaciones de la cooperación multilateral. El liderazgo de Floriberto Díaz y su proyección pública como representante del movimiento indígena en Oaxaca fue central para la diversificación de los contactos y la gestión de recursos para proyectos diversos en la comunidad. A nivel nacional, este tipo de organizaciones supracomunales y de corte étnico desplazaban a las organizaciones corporativas campesinas y magisteriales:

A finales de la década de 1980 y sobre todo a lo largo de los noventa, las organizaciones campesinas y las asociaciones del magisterio bilingüe entran en una crisis existencial. Tanto el reconocimiento oficial de que el indigenismo ha fracasado como medio de homogeneización étnica de la población rural, como la retirada del Estado neoliberal de la política agraria y agrícola, significan para ambos tipos de organizaciones la pérdida del interlocutor institucional. Con ello también pierden su justificación y credibilidad ante sus propias bases. En este contexto [...] se verán marginadas por la aparición de un nuevo tipo de organización (Sarmiento Silva,

³⁰ Aunque las diferencias intercomunitarias y el cuestionamiento del liderazgo de Floriberto Díaz como representante de los pueblos mixes, incidieron en el declive de la iniciativa, la organización sucesora del CODREMI, Servicios del Pueblo Mixe (SER), asume desde entonces la continuidad del proyecto.

1991). En respuesta a la retirada del Estado y a intentos de privatizar la propiedad comunal de la tierra, en distintas regiones indígenas de México van surgiendo “coaliciones” compuestas por comunidades indígenas de uno o varios grupos étnicos [...]. Estas alianzas de conveniencia no desarrollarán formas de organización amplias ni centralizadas, sino que mantendrán su énfasis en la comunidad como elemento básico de organización, y su soberanía local como principal reclamación. El reconocimiento del derecho consuetudinario y de sus prácticas locales desembocará más adelante en una lucha por la autonomía territorial a nivel tanto local como regional (Dietz y Mateos, 2011:80-81).

En efecto, las apropiaciones escolares promovidas por el nuevo grupo en los años ochenta tuvieron un marcado sello étnico, configurando *apropiaciones étnicas* de la escuela y del saber escolar. Bertely (2005) distingue este concepto por plantear “con suficiencia el anclaje étnico y las filiaciones de parentesco, políticas y faccionalistas que intervienen en las capacidades autonómicas nativas, en el sentido de traducir los símbolos provistos por el Estado nacional a partir de lo que resulta políticamente significativo a los protagonistas” (:59). Equiparable a la etnogénesis escolar, esta autora subraya el vínculo entre la historia social de la escolarización y las luchas políticas de los pueblos indígenas, que en muchos casos se expresan, según sus palabras, en “escenarios conflictivos donde los faccionalismos y las filiaciones de parentesco suelen condicionar y asegurar el control nativo sobre los recursos simbólicos y materiales representados por la escuela” (:59).

Una de ellas fue la Secundaria Comunal Sol de la Montaña que se abrió en 1979 con registro en el IEEPO en la modalidad de escuela particular y que buscaba ofrecer una formación a los jóvenes que los vinculara con las actividades económico-productivas de la comunidad. El perfil de egreso estaba basado en los “principios comunitarios ayuuik”, una ideología étnica desarrollada por CODREMI, que extraía de las actividades socio-productivas comunitarias un conjunto de elementos diacríticos, y sintetizaba un discurso filosófico y cosmogónico comunitario y étnico. Sus objetivos definían puntualmente un conjunto de elementos que resultaban escolar y políticamente significativos (Gasché, 2008) para la comunidad, en la perspectiva de este grupo gestor:

I. Desarrollar métodos y técnicas adecuadas a las condiciones y problemas que enfrentan las comunidades mixes.

- II. Promover que participen activamente los elementos de la comunidad educativa.
- III. Capacitar lingüísticamente a los alumnos con el objeto de que puedan escribir y leer el idioma mixe.
- IV. Partir del reconocimiento y dinamización de los valores culturales, hábitos y costumbres comunales de nuestros pueblos con el objeto de que el resultado del plan educativo genere efectivamente una educación centrada en ellos.
- V. Orientar que el aprendizaje del castellano cumpla esencialmente la función de ser un vehículo de comunicación con otros grupos sociales y nos relacione con el conjunto de instituciones oficiales de tal manera que sirva para la defensa de los derechos del propio pueblo mixe.
- VI. Recopilar, analizar y sistematizar los elementos de la vida mixe para su empleo como material básico de educación.
- VII. Promover que los alumnos adquieran conocimientos prácticos y útiles que puedan conllevar a su propio desenvolvimiento y al de su comunidad de una manera permanente.
- VIII. Conservar y mejorar las técnicas de trabajo propias de las comunidades mixes, a través de la observación y participación directas.
- IX. Mejorar la lista alimenticia de las comunidades, comenzando por alumnos y maestros.
- X. Conservar y fomentar el uso de las plantas medicinales en la terapéutica de las enfermedades.
- XI. Desarrollar y promover las actividades pecuarias menores, con el fin de lograr fuentes de ingreso económico.
- XII. Promover el saneamiento personal y ambiental en la comunidad (CODREMI, 1981 en Acunzo, 1971).

La efervescencia de este tipo de proyectos de apropiación étnica de la escuela se acompañaba por la creciente especialización de las propuestas educativas y pedagógicas que se elaboraban con apoyo de actores académicos vinculados a CODREMI. El Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM), abierto en 1982, fue promovido como un proyecto para “profesionalizar” la tradición musical de las bandas de viento serranas y contó con asesoría de musicólogos y especialistas de diversas partes del país e incluso del

extranjero, obteniendo una enorme proyección a nivel estatal y nacional, configurándose como una iniciativa más de apropiación étnica de la escuela y del saber escolar y profesional. De forma similar y con una perspectiva integral de la apropiación, el proyecto Ideas para una Educación Integral Mixe (IEIM)³¹ que se construyó con asesoría académica y pedagógica y se dio a conocer en 1986, expuso un planteamiento educativo integral a largo plazo para todos los niveles educativos que tenía como fundamento la vinculación de la socialización familiar con la socialización escolar y profesional; un planteamiento pedagógicamente sustentado en los enfoques sociocultural y cognitivo del aprendizaje (Paradise, 1991; Rogoff, *et.al.*, 2003). Ambos proyectos fueron apoyados por el director del entonces Instituto Nacional Indigenista (INI), Miguel Limón Rojas, quien se convirtió en el principal padrino político de estas iniciativas en Tlahuitoltepec.

A estas alturas del proceso, la apropiación étnica de la escolarización y la profesionalización es ya un eje vertebral en la concepción de desarrollo comunitario de los actores letrados mixes. Interpretando las competencias escolares y profesionales desde una perspectiva étnica, éstas se recrean como atributo de una identidad mixe moderna y escolarizada:

Floriberto siempre nos decía [...] que teníamos que prepararnos, hacer lo posible por estudiar y con esos elementos ayudar a la comunidad. Igual el maestro Mauro, siempre han tenido esa intención de que los muchachos estudien (Maestra bilingüe, registro 10/10/99).

La construcción y gestión de un proyecto en el nivel medio-superior era el siguiente paso en la trayectoria de apropiaciones etnopolíticas de la escolarización en la comunidad, ante el egreso de las primeras generaciones de la Secundaria Comunal,³² la ausencia de bachilleratos en la Región Alta Mixe y

³¹ Después renombrado como Educación Integral Comunitaria Mixe (EDICOM).

³² En 1981, una facción del magisterio local gestionó la instalación de una Secundaria Federal en la comunidad. El grupo CODREMI se oponía y defendía mantener la Secundaria Comunal Sol de la Montaña y la continuidad del proyecto identitario que esta escuela representaba. La disputa entre ambas facciones mostró que las apropiaciones étnicas de la escuela se construían en una arena de poder con intereses diferenciales y hasta contrapuestos. El argumento a favor de la Secundaria Federal era la garantía de asegurar los

el respaldo del proyecto IEIM. El cierre de la Normal en 1986 dio pie a la gestión del nuevo proyecto, un Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) que tentativamente funcionaría bajo los postulados del proyecto IEIM: educación integral, comunitarismo, y participación de sus docentes en las dinámicas comunitarias y sus problemas.

El grupo de CODREMI y el maestro normalista Mauro Delgado —que estaba fungiendo como presidente municipal— presentó el planteamiento a Miguel Limón Rojas, titular de la SEP, y a un asesor apellidado De Lassé, Director General de la Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria (DGETA) de la SEP. Con una celeridad que denota el padrino político, ese mismo año entró en funciones el CBTA N° 192 en las antiguas instalaciones de la Normal Experimental con una planta docente formada por ingenieros, técnicos y administrativos que tentativamente serían socializados en la ideología comunitarista y étnica de la nueva escuela. El éxito en la gestión habla ya de la capacidad de los intelectuales étnicos y gestores mixes para apropiarse de las políticas educativas pluralistas del Estado, y gestionar en sus redes educativas, directamente a nivel federal, proyectos de apropiación étnico-política de la escuela, ya que no se trata de gestionar una escuela, sino de abrir cauces para un proyecto étnico escolar en el marco de los derechos de los pueblos a participar en la definición de sus formas de educación.

Sin embargo, si bien la llegada de recursos materiales y humanos, las cuotas de prestigio regional y la matrícula en ascenso del CBTA fueron factores que apuntalaron las posiciones del grupo asociado a CODREMI, las pugnas entre facciones magisteriales y profesionistas y filiaciones de parentesco fueron una constante en los años posteriores y tuvieron como vértice este proyecto en el nivel medio superior. Las múltiples dificultades operativas para impulsar el planteamiento etnicista en el CBTA una vez instalado —una escuela con docentes foráneos y un habitus institucional propio— eran un reto importante; sin embargo, funcionaron como catalizadores de pugnas de poder en la arena política comunitaria, rebasando los muros de la escuela y ubicándose en el centro mismo de las luchas por la hegemonía. Como afirma De la Peña:

recursos económicos y materiales para sostener la escuela, uno de los dilemas constantes de la secundaria comunitaria. Este factor inclinó la balanza hacia la postura del grupo magisterial.

La etnogénesis entonces se constituye como un vasto campo de relaciones verticales y horizontales que pueden incluir —o no— manipulaciones y engaños, apoyos y beneficios. Además suele requerir de nuevos liderazgos, que pueden chocar con los existentes y generar luchas facciosas; requiere igualmente de nuevos “intelectuales orgánicos” que articulen narrativas y discursos que muchos considerarán subversivos y molestos (De la Peña, 2008:3).

Las versiones disociadas y contradictorias del conflicto que tuvo lugar en esos años son expresión de las posiciones diferenciadas de sus protagonistas. Por un lado, el grupo promotor atribuyó el problema a la oposición de los docentes “externos” al proyecto de educación alternativa que buscaban impulsar:

Pensamos que existía un consenso real, sin embargo en el momento de operarlo [el proyecto], en el CBTA surge una fuerte oposición e inconformidad de los que ahí participan como docentes y trabajadores del plantel [...], ésta se dio fundamentalmente con gentes externas a la comunidad. [...] Inicialmente, la institución empieza a funcionar como se tenía pensado; sin embargo, con el correr del tiempo, también se empiezan a formar grupos de poder y de intereses, que se oponen tajantemente al proyecto de contar con una nueva educación, congruente con los principios comunitarios (Autoridad educativa BICAP, registro 22/11/99).

Por otro lado, hay versiones que sí reconocen la identificación inicial de los maestros foráneos con el espíritu étnico del proyecto y su colaboración con el mismo:

Llegan jóvenes egresados del ITAO [Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca] y muy entusiasmados organizan las actividades. Estuvo muy bien, hubo un director que coordinó bastante bien las actividades. [...] Ellos nunca descartaron la participación de las autoridades, bajaban y comentábamos cómo veíamos, qué problemas teníamos. Había una relación íntima entre autoridades y maestros en los primeros tres años (Maestro del CECAM, registro 20/10/99).

Los ingenieros y técnicos que operaban el CBTA, en su mayoría provenientes de la capital oaxaqueña, eran personal basificado en plazas asignadas por la DGETA que cumplían horarios de trabajo previamente definidos; habitaban en el municipio de lunes a viernes, pero las lógicas y lealtades contrapuestas del

habitus entomagisterial del que participan (Coronado, 2013) los llevaban a ausentarse de la comunidad frecuentemente; siguiendo su lógica gremial, defendían una jornada laboral de ocho horas y espacios de participación sindical. Su posición se confrontaba con el reclamo de mayor vinculación de los docentes externos a la dinámica comunitaria, lo que implicaba una presencia más regular en el poblado, mayor trabajo extra-áulico, ruptura de horarios preestablecidos, y diseño de nuevos contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje. En la perspectiva de aquellos, tales condiciones de trabajo suponían riesgos a sus derechos laborales, y eran percibidas como imposiciones. Por su parte, el grupo gestor da a la reacción del personal del CBTA una interpretación desde la ideología étnica y el conflicto intercultural histórico, que se entrelaza con intereses personales:

El asunto de las ocho horas y de la ley federal del trabajo también representaba de alguna manera una visión occidental que no tenía que ver con la propuesta de nosotros. Decíamos que es como el campesino que trabaja sin horario desde temprano, y no tiene horario, regresa tarde. Entonces nosotros decíamos que esa era la visión que tenemos y que tenían nuestros padres, y que de alguna manera se sigue teniendo en la comunidad.

En un principio pensábamos que tendríamos varios aliados y que los más cercanos [serían] los maestros locales... un poco por el tipo de movimiento magisterial que ha habido en Oaxaca que se caracterizaba por ser contrario a las políticas educativas del país [...]. Sin embargo, cuando se plantean éstas cosas, no hay eco en los compañeros maestros, muy al contrario [...]. Como que se les toca en su parte débil, hay un interés que es afectado. Y entonces todo lo demás que ellos han dicho queda como discurso (Autoridad educativa BICAP, registro 23/11/99).

Sobre estas interpretaciones, las posturas se polarizaron al paso del tiempo; en la primera mitad de los años noventa la planta docente del CBTA se dividió entre quienes apoyaron la postura de los líderes étnico-comunitarios y quienes apelaron a su adscripción sindical como mecanismo de defensa de sus derechos laborales. Sin embargo, la correlación de fuerzas había variado porque el padrinazgo político con que contaba el grupo gestor fortaleció su posición y le dio ventajas comparativas que lo llevaron finalmente a lograr el control del proyecto étnico-escolar. A principios de 1995 el grupo gestor aprovechó una visita del

director general de DGETA para plantearle públicamente el alejamiento de los principios que habían dado origen al CBTA.³³ La demanda inicial se orientaba hacia una revisión curricular y un replanteamiento operativo:

Se le dice que es necesario revisar los planes y programas del bachillerato y revisar el proyecto que había dado origen a este bachillerato para la comunidad. Se denuncia que la gente no está asumiendo su papel, que sigue siendo un bachillerato de tantos que hay en el país cuando lo que nosotros queremos es un bachillerato más acorde con las necesidades y las ideas de nuestra gente. [...] Se le dice que tiene que cambiar la educación, cambiar las prácticas docentes... pero no cambiar de gente. Eso no se plantea, no decimos “bueno, ustedes se salen y entramos nosotros” [...] De hecho así no inicia, sino que digamos que era una reforma interior, no estábamos pidiendo cambio de escuelas, sino trabajar un poco al interior del monstruo... (*ibid*).

Del funcionario se obtuvo el compromiso informal de integrar una comisión revisora; pero pocos meses más tarde el acuerdo se formaliza en una visita del mismo Secretario de Educación Pública a la comunidad. Las negociaciones se perfilan inicialmente hacia la apertura de una especialidad de Técnico Comunitario en Desarrollo Rural como parte de la oferta curricular; cuyos contenidos y modalidades de estudio serían definidos con participación local. Sin embargo, dicha opción no bastó para impedir la pugna política interna. El momento cúlmen del conflicto se dio cuando el grupo promotor, apoyado plenamente por el asesor personal del entonces Secretario de Educación y padrino político de la iniciativa, Miguel Limón Rojas, pidió la remoción del equipo docente del cbta y su sustitución por un nuevo cuerpo de maestros locales que asumiría la responsabilidad operativa del proyecto escolar:

³³ Floriberto Díaz fungía como Presidente de Bienes Comunales en el municipio. Este personaje muere ese mismo año por complicaciones cardíacas; sin embargo la conducción del proyecto EDICOM es retomada por otros profesionistas mixes —el médico Crisóforo Gallardo, el ingeniero agrícola Marino López, el abogado Palemón Vargas, el abogado Donato Vargas, el arquitecto Santiago Orozco— y por el maestro normalista Mauro Delgado. La muerte del líder étnico no detuvo el proceso de apropiación étnica de la escuela; sin embargo, sí incidió en que las redes de intermediación se redujeran progresivamente hasta limitarse al vínculo con los padrinazgos políticos del estado y sus redes gubernamentales.

En 1996 se plantea otro bachillerato totalmente, se necesita extirpar totalmente todo, con lo doloroso que puede ser, pero tiene que ser. Retirar este bachillerato para poner otro, pero con personal nuevo porque esta gente ya tiene una inercia y entonces es muy difícil el cambio. Vamos a plantear un bachillerato diferente también con personal diferente. En ese bachillerato la cuestión curricular tendrá que generarse a partir de acá (Ex director BICAP, registro 23/11/99).

En busca de aliados y en una dinámica donde las filiaciones de parentesco se traslapan con los faccionalismos políticos y magisteriales, los maestros del CBTA acusaron al grupo etnicista de manipulación y oportunismo, difundiendo argumentos de toda índole para legitimar su postura e inclinar la correlación de fuerzas a su favor:

Antes estaba de director del CBTA un profesor que era de Tlahui, y él no quería que el BICAP estuviera ahí porque él estaba de director. “[...] Luego estaban los ingenieros de Tlahui que trabajaban en el CBTA. La mayoría eran de fuera, pero había quienes eran de aquí [...] y para nada aceptaban la idea del nuevo bachillerato. Decían que esa escuela iba a ser nada más de unos y no de la comunidad. La gente decía que era sólo de ellos y que ellos decían que era de la comunidad (Egresado BICAP, registro 03/04/00).

Con el asesor personal del Secretario de Educación al frente de las gestiones administrativas y el cabildeo político, el grupo gestor lanzó la promoción para el inicio del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) en el ciclo escolar 1996-1997, usando salones prestados por el Municipio y difundiéndolo como una opción escolar alternativa orientada al desarrollo de la cultura mixe:

Platicamos con los jóvenes de nuevo ingreso y les decíamos que estaban en libertad de decidir si se quedaban en el CBTA o nos lanzábamos juntos a la búsqueda de un nuevo modelo. [...] Afortunadamente al repartir unas fichas para que anotaran su nombre y en dónde querían estudiar, tuvimos una respuesta de 48 alumnos, lo cual era significativo para nosotros ya que apenas éramos cuatro maestros (Docente BICAP, registro 23/11/99).

El conflicto llegó a las máximas instancias políticas, el Consejo de Ancianos y la Asamblea Comunitaria. Leído como “acontecimiento crítico” (Woods, 1998),³⁴ para el grupo gestor del proyecto EDICOM el peso simbólico de éste suceso lo convirtió en decisivo para la legitimación de su propuesta étnica-escolar. En la reunión de la Asamblea —que duró más de doce horas—, la iniciativa de este grupo de intelectuales étnicos letrados fue el tema principal. Así narran ellos el evento:

No porque sea Consejo de Ancianos o Principales, o la misma Asamblea Comunitaria, está exenta de manipuleo. Entonces, cuando llega esto al Consejo de Ancianos, ellos ya tenían en mente cómo resolver, ya habían sido informados por la misma autoridad que no era simpatizante del proyecto. Se nos volvió a acusar de que nosotros estábamos queriendo engañar a la gente, que lo que estábamos planteando no era posible. [...] Hablaron, repitieron, pasaron las mismas personas hasta tres o cuatro veces. Se nos acusó de todo, pero tampoco se encontró argumento para plantear nuestra expulsión de la comunidad o un castigo ejemplar... A nosotros no se nos dejó hablar porque a las autoridades no les quedaba más que hacer lo que el Consejo había decidido.

Después que oímos toda nuestra culpa, todos los cargos que nos imputaban, la gente se empezó a hartar, se empezó a retirar... Algunos de los que estaban ahí nos apoyaban, pero no se querían quemar, es natural. Pero sí, alguien dijo “por qué no dejan que digan cómo lo ven ellos, cuál es su propuesta, porque aquí nada más hay una sola voz ¿no?”

[...] Entonces explicamos las preocupaciones de la gente. La manera en este discurso era cuidar la forma, eliminando toda confrontación y reconociendo algunos errores de procedimiento, pero asegurando que la intención era contar con una educación más integral, de mejor calidad y de acuerdo a los problemas de la comunidad. [...] Y al último lo que dijo la gente fue que si eso se hubiera dicho desde un principio, esto no hubiera durado tanto... (Autoridad educativa BICAP, registro 22/11/99).

³⁴ Definido como un suceso trascendental que provoca cambios en los sujetos participantes en la dinámica social, y cuyo carácter crítico lo define retrospectivamente la persona que reacciona a él (Woods, 1998: 145).

La Asamblea los sanciona con unas horas de cárcel, pero acuerda el funcionamiento paralelo de ambas instituciones, BICAP y CBTA. El arreglo era necesariamente provisional, pero permitió zanjar temporalmente el conflicto; en el local facilitado por el Municipio, los cuatro promotores del EDICOM iniciaron sus actividades con 47 alumnos:

Los cuatro éramos directivos, procedimos mediante una simple rifa (de los puestos). Para algunos ésta forma de elección puede no ser tan ortodoxa, pero ¿teníamos otra opción? [...] ¿El perfil? de hecho nadie lo tenía, ciertamente era el puro entusiasmo y un poco de lectura de nuevos paradigmas en pedagogía. Fuera del trabajo de asesoría con los jóvenes, nos enfrascábamos, diseñando y deshaciendo planes y programas de nivel medio superior, buscando nuevos métodos que realmente surgieran de nuestros principios comunitarios y como ayuujk jää'y" (*ibid*).

Según versiones locales, por cabildeo político de burócratas cercanos al Secretario de Educación, al finalizar el ciclo escolar las oficinas centrales de la DGETA anunciaron el retiro de la mayor parte de la planta docente del CBTA y el inicio de un proceso de liquidación.³⁵ Éste, sin embargo, no se formalizaría, lo que permitió al grupo promotor del BICAP seguir contando con el respaldo institucional y las plazas docentes; el resto del financiamiento recibiría su presupuesto anual del oficial mayor de la SEP. El control de los recursos quedaría en manos del personal de la SEP adscrito al proyecto, mientras que los profesionistas mixes quedarían al frente de los puestos directivos de la escuela.

Ante esta salida institucional, las autoridades municipales avalaron la decisión y el conflicto de poder local entró a una fase de latencia. La llegada del BICAP a las instalaciones del CBTA en el ciclo escolar 97-98, el periodo liminal en que coexistieron en el mismo espacio las dos instituciones y finalmente la entrega de las oficinas de la dirección a los profesionistas de EDICOM y el cambio de adscripción de la mayoría del personal docente y administrativo del CBTA

³⁵ La última generación de estudiantes del CBTA ingresó en 1996 y egresaría tres años más tarde, lo que concluiría el proceso de cierre.

sellaron la irrupción del nuevo proyecto de apropiación étnica de la escuela media superior.³⁶

Con la transición institucional se evidenciaron otras tensiones implícitas a una apropiación arraigada a los conflictos sociales (Rockwell, 2005: 34). Mientras que para diversos sectores la orientación étnica del BICAP y el sentido comunitarista y situado de la formación fueron motivo de desconfianza y de oposición, otros factores hacían contrapeso: la derrama de recursos fue notoria desde un inicio y el cambio institucional implicó una mejora sustantiva en los edificios y la infraestructura escolar. Una tarea urgente fue conseguir el reconocimiento oficial de los estudios, la “carta de ciudadanía” del proyecto.

Y entonces quedamos a la deriva, no hay reconocimiento oficial por parte de la DGETA y es ahí donde se buscan otras instancias que nos lo diesen. Porque a la gente de la comunidad lo que más le interesa es eso, que tengan validez oficial los estudios de sus hijos, tener el certificado (Ex director BICAP, registro 23/11/99).

Los funcionarios de la SEP tomaron cartas en el tema y en diciembre de 1996 la entonces Dirección General de Bachilleratos (DGB) reconoció al BICAP como proyecto piloto; dos años más tarde se obtuvo la acreditación con lo cual la primera generación egresó con sus certificados: a nivel comunitario esto marcó un signo muy positivo para su legitimidad.

Sin embargo, como contraparte, esta negociación exitosa de los certificados escolares mostró también las cuotas de control que los actores gubernamentales adquirieron sobre áreas estratégicas del proyecto, entre ellas el presupuesto y los recursos financieros y el monopolio de las redes de gestión, antes diversificadas y en manos del grupo EDICOM. Además, la SEP mostró un marcado interés por difundir ampliamente el bachillerato como experiencia alternativa, innovadora y de punta en la educación intercultural, capitalizándolo políticamente como respuesta gubernamental a los compromisos del Estado mexicano en materia de diversidad. Se entiende entonces que desde esta perspectiva, el BICAP era un proyecto funcional a las políticas educativas neoindigenistas de un Estado neoliberal en un contexto de globalización que le plantea ciertos

³⁶ Algunos docentes que eran originarios de Tlahuitoltepec fueron recibidos en la nueva institución.

imperativos de gobernabilidad y legitimidad (Gros, 2000:187). Este uso cultural y político de la escuela muestra la naturaleza multidireccional y “contenciosa” de la apropiación (Rockwell, 2005: 30):

Se generan ciclos de apropiación cuando los grupos dominantes confiscan las tradiciones populares y alterna su uso y significado, así como cuando los grupos subordinados ocupan los espacios y reclaman los símbolos que anteriormente estaban restringidos a las élites. Quienes detentan el poder crean a menudo nuevas formas de gobierno autoritario, utilizando los recursos de las clases populares, mientras los grupos emergentes pueden convertir en ventaja los recursos culturales que originalmente estaban destinados a realizar el trabajo de dominación (Rockwell, 2005: 30-31).

Al situarse en el conflicto intercultural, la apropiación releva un anclaje étnico entendiéndose como apropiación etnogenética (Bertely, 2005) mediante la cual se buscan formas modernas de integración no subordinada y de ciudadanía diferencial, “politizando una identidad y construyendo un proyecto étnico” (Gros, 2000: 188). Este proyecto étnico, en una de sus dimensiones, tiene que ver con “significar” la escuela desde el entramado sociohistórico de la etnicidad mixe; en esta trama, la relación con el Estado se entiende como una negociación permanente en la cual los actores étnicos letrados hacen de sus recursos culturales y escolares herramientas etno-políticas de acción:

El Estado, hasta donde se sabe, es muy favorecedor con las comunidades que siguen al pie de la letra lo que quiere el Estado. Y lo otro sería algunas comunidades que se oponen totalmente a las políticas del Estado. Nosotros vemos que aquí ni uno ni otro... Aquí creo que el mismo Estado se ha dado cuenta de que en Tlahuilotepic siempre ha habido propuestas.

Desde luego está el asunto de que es una comunidad con mucha fuerza, sobre todo en lo cultural. [...] Hay algo, está flotante ese material que no se ha podido explotar, en la música, en la danza... Entonces yo creo que ese es el sustento, el argumento que nos sirve para poder negociar con el Estado (Ex director BICAP, registro 22/11/99).

En años subsecuentes, la esfera bajo control étnico fue la elaboración y desarrollo de la propuesta educativa que se construye con asesoría académica,³⁷ y se perfila a la formación de cuadros mixtes profesionales y sujetos con fuerte conciencia étnica.

1.3 ¿Formación tecnológica o educación comunitaria? El CBTA-BICAP

1.3.1 Educación media superior y la modalidad tecnológica agropecuaria

En México, la educación media superior dirigida a jóvenes en un rango etario de 15 a 18 años se imparte en tres modalidades: i) General o propedéutico, ii) Tecnológico o bivalente y iii) Profesional Técnico. La primera es una modalidad propedéutica que tiene como salida el nivel de educación superior; la tercera es una opción terminal planteada como salida laboral. El Bachillerato Tecnológico o Bivalente (BT) tiene previstas ambas opciones y cargas curriculares correspondientes, distribuidas entre núcleos de formación Básica, Propedéutica y Profesional (tecnológica) (Tabla 8).

TABLA 8. Educación Media Superior por Modalidad

General o propedéutico	Tecnológico Bivalente	Profesional Técnico
Bachillerato de las Universidades Autónomas por Ley	Centro de estudios tecnológicos, Industriales y de Servicios	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)
Colegios de Bachilleres estatales y federales	Centro de Bachillerato tecnológico Agropecuario	
Bachilleratos estatales	Centro de Estudios Tecnológicos del Mar	
Preparatorias federales por Cooperación	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados (CECYTE)	

³⁷ Entre los asesores académicos estuvieron el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios de Puebla (CIPAE), el despacho de asesoría educativa Consultores en Educación y Desarrollo y la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco (UAM).

TABLA 8. Educación Media Superior por Modalidad

General o propedéutico	Tecnológico Bivalente	Profesional Técnico
Centro de estudios de Bachillerato	Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos del Instituto Politécnico Nacional	
Bachilleratos de Arte	Centros de Enseñanza Técnica Industrial	
Bachilleratos Militares	Escuelas de bachillerato Técnico	
Preparatoria Abierta	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP)	
Preparatoria del Distrito Federal	Centros de Bachillerato Tecnológicos y de Servicios	
Bachilleratos federalizados	Centro de Estudios Tecnológicos de Aguas Continentales	
Bachilleratos particulares	Centros de Bachillerato Tecnológico Forestal	
Tele-Bachilleratos	Bachillerato Tecnológico	
Video-Bachilleratos		

Fuente: SEP, Programa Nacional de Educación 2001-2006.

La cantidad de subsistemas o modalidades en el nivel es un signo de su alta fragmentación. Asimismo, junto a esta característica se distingue el crecimiento acelerado de su matrícula en las últimas décadas. Según datos del Plan Educativo Nacional, la matrícula atendida representa 12.4% del total del Sistema Educativo Nacional. En 2012 se decreta la obligatoriedad del nivel.

TABLA 9. Crecimiento de matrícula EMS (Sistema escolarizado)

	1990-1991	2000-2001	2011-2012
Matrícula (millones)	2.1	2.9	4.3

Fuente: Narro, José, *et.al.* (coords) (2012).

TABLA 10. Distribución matrícula EMS por modalidad

	Bachillerato general	Bachillerato Tecnológico	Profesional Técnico	Total
Matrícula 2011-2012	2.619 millones (60.4%)	1.331 millones (30.7%)	383.5 miles (8.9%)	4.3 millones

Fuente: Narro, José, *et.al.* (coords) (2012).

Entre la fragmentación y el crecimiento, las cifras de la EMS perfilan una problemática compleja (Villa, 1992, 2005; Weis, 1993). Atendiendo a la cobertura educativa, en el 2004-2005 la atención a la demanda apenas alcanzaba el 54.9% de la población de 16-18 años de edad; lo que muestra la exclusión del nivel de casi la mitad de los jóvenes del país (Pérez, 2008). La tasa de absorción de secundaria en el mismo ciclo se reportó en 96.8%; sin embargo, la tasa de deserción escolar fue de 16.4% y el índice de eficiencia terminal apenas alcanza el 59.8%;³⁸ esto significa que de cada diez estudiantes que ingresan, menos de seis la concluyen (Villa, 2005, en Pérez, 2008: 23). Estos índices de deserción escolar y baja eficiencia terminal se han mantenido oscilando en torno a un 60% desde hace más de 30 años. Oaxaca se ubica como uno de los estados con mayor demanda potencial sin atender, alrededor de 20% de sus jóvenes no acceden al nivel medio superior.

Las deficiencias en la cobertura se vinculan directamente con la calidad, la pertinencia y la equidad del sistema. En un estudio documentado por la UNAM (Narro, *et.al.*, coords., 2006) se señala que la baja calidad —medida desde las pruebas Pisa, Excala y ENLACE— se relaciona con las condiciones en las cuales se logró multiplicar la matrícula, priorizando su crecimiento desmedido pero desestimando aspectos estructurales y dejando intactos —más allá de las adecuaciones curriculares periféricas— sus objetivos, ejes formativos y planes de estudio.

El logro de estos aumentos vertiginosos implicó que se desestimaran las condiciones bajo las cuales se debió y se debe operar y atender la oferta educativa de la EMS. Con tal afán se echó mano de los recursos disponibles en términos de personal, formas de organización, de contratación, de enseñanza y de configuración académica

³⁸ Fuente: Presidencia de la República (2004), IV Informe de Gobierno. Anexo estadístico.

de los tipos educativos; de los programas de las materias y de orientación de los mismos. El sistema creció y tiene hoy en día otro perfil y otras características en términos numéricos en cuanto a planteles, profesores y, sobre todo, alumnos, pero no se modificaron las premisas formativas de los diferentes planes de estudio, aunque se hayan llevado a cabo numerosos cambios y adecuaciones curriculares (*ibid*).

La consecuencia es un sistema altamente fragmentado, pero además desigual y sin pertinencia cultural alguna. Asimismo, las modalidades técnicas y profesional-técnicas medias, creadas para captar a poblaciones de escasos recursos que desde esta lógica se incorporan tempranamente al mercado laboral, son las que tienen tasas más bajas de eficiencia terminal (46.1), y reportan resultados más negativos en las pruebas de calidad, específicamente en las áreas de español y matemáticas, comparados con otras modalidades educativas. Esto muestra la existencia de condiciones altamente desiguales de acceso a la Educación Superior.

En Oaxaca, el nivel medio también se distingue por esa fragmentación y por la desigualdad de sus opciones. En el año 2007 operaban 22 subsistemas de educación media superior, con 603 planteles y una matrícula total de 127 524 estudiantes. El subsistema más grande son los tele-bachilleratos (TEBAO) con 234 planteles (38.8%) y el Subsistema de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD) con 63 planteles (10%); estas son las opciones mayoritarias disponibles en las zonas rurales marginadas y las comunidades indígenas de Oaxaca. Juntas representan el 49.25% del total de la oferta media superior en el estado.

Contrastando con esta enorme cantidad de “planteles” educativos doblemente marginales, otros subsistemas numéricamente significativos ubicados en ciudades, villas, distritos y cabeceras municipales, son el Colegio de Bachilleres de Oaxaca con 55 planteles (9%); la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) con 23 planteles (3.8%) y 7 extensiones (1%); la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) con 25 planteles (4%) y las escuelas particulares que en este año ascendían a 82 (13%) (Pérez, 2008: 34).

El panorama de desigualdad incide en el descenso en la demanda de acceso a la modalidad técnica y profesional-media desde la segunda mitad de los años noventa, expresión del bajo interés que despierta entre la población. La investigación cualitativa profundiza en estas problemáticas. Irene Guerra (2007) encuentra que jóvenes de diferentes contextos socioculturales atribuyen a su paso

por la educación media superior un conjunto de significados y expectativas que son mucho más amplias que los que la institución les ofrece;³⁹ entre ellas, el nivel medio sigue representando un camino de movilidad laboral y social, particularmente para familias de bajo posición socioeconómica concentradas en las escuelas técnicas. Sin embargo, en ambos contextos, el acceso a la educación superior y el bachillerato universitario siguen siendo la aspiración principal de los jóvenes que se distancian de las opciones terminales al concebirlas como un camino a la exclusión más que salidas reales al mercado de trabajo. En otro estudio, esta misma autora reporta, por ejemplo, que las orientaciones educativas que enfatizan las salidas laborales mediante las opciones técnicas e imponen un nuevo examen de ingreso como filtro para llegar a la universidad, imposibilitan a muchos estudiantes el acceso al nivel profesional (2007: 77). Estos estudios confirman que la desigualdad entre las modalidades de bachillerato técnico y universitario, de hecho, resulta desventajosa para estos jóvenes al establecer condiciones escolares diferenciadas.

El problema es más complejo al enfocar la relación escolaridad-trabajo. La educación media superior técnica agropecuaria ha sido ampliamente estudiada por María de Ibarrola (1994) en esta perspectiva. Su punto de partida es cuestionar la premisa implícita a la política educativa de que la formación para el trabajo está vinculada al aparato productivo y al desarrollo nacional, ya que dicha premisa, dice la autora, delega en la escuela la responsabilidad de resolver ese conflicto y oscurece condiciones estructurales que están incidiendo en el mismo. Parte de estas condiciones tienen relación con que el “técnico medio” es una figura nueva “tipificada más desde lo escolar que desde lo laboral” (*ibid*). Los CBTA no se crean en respuesta a una demanda real del mercado de trabajo o a una demanda social, sino subsisten —afirma—, en función de intereses de los profesionales que crean el nivel medio superior tecnológico agropecuario. Esto deviene en que no exista un espacio para sus egresados en la estructura laboral, ya que esta figura es generada desde la política educativa con un perfil difuso, que busca imprimir al sector rural y a la producción agropecuaria una visión modernizadora.

Como expresión de lo anterior, la propuesta curricular de la educación técnica agropecuaria (que ha sido constantemente reformulada sin evaluaciones

³⁹ En su estudio comparativo con estudiantes de un Bachillerato Tecnológico Industrial (CBTIS) y de un Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH).

globales previas) no resuelve una serie de tensiones y delimitaciones del perfil de egreso, situado “entre lo específico del técnico medio y lo universitario, entre una formación básica para el trabajo y una formación especializada, entre la formación técnica y la humanística y entre la formación teórica y la práctica” (Ibarrola 1994, en Villa 2003: 154).

Evidenciar que no existe esa relación lineal entre escuela y trabajo es un aspecto central para volver a pensar la formación para el trabajo y su papel dentro de la enseñanza media. El estado de conocimiento coordinado por Lorenza Villa (2003) señala que varios autores insisten en que el nivel medio no puede asumir la responsabilidad de formar a los jóvenes en función de las “demandas del mercado de trabajo” y además seguir marcando diferenciación y desigualdad “entre el trabajo productivo y el trabajo intelectual” (:139). Sin embargo, la complejidad de los contextos globales plantea la necesidad de diversificar la formación media hacia distintos perfiles profesionales y ocupacionales. En ese sentido, Ibarrola afirma que la educación media superior tecnológica agropecuaria tendría que formularse desde los intereses de diversos sectores poblacionales, y considerando cuatro principios, también recomendados por organismos internacionales: i) la modernización de la producción agropecuaria; ii) la formación del técnico medio como eslabón entre productores y profesionales universitarios; iii) la democratización de oportunidades para la población rural, y iv) la impartición de una escolaridad bivalente “que prometedora de una transformación tangible de las condiciones futuras, se convierta en una idea-fuerza alrededor de la cual se construye la institución, con alcance nacional” (Ibarrola 1994 en Villa 2003: 153). Se trata de una formación para el trabajo replanteada en términos de una inclusión con equidad y una ciudadanía plena que diversifique las opciones profesionales de contingentes de jóvenes cada vez más heterogéneos.

Este marco problemático contextualiza al BICAP como institución de educación media superior en una comunidad rural clasificada como indígena. A partir del cambio institucional ya descrito, y de las transformaciones que siguieron, incluida la denominación de la escuela, se emprendió un trabajo de reestructuración curricular que tuvo como base el mapa curricular de la formación tecnológica. Por un lado, esta base fue el rostro “oficial” del proyecto ante las instituciones del estado, con el cual se obtuvo el reconocimiento de estudios y se gestionó la documentación oficial cada ciclo escolar. Por otro lado,



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.



Foto: Erica González Apodaca.

la práctica escolar y pedagógica se desarrolló fuera de este mapa curricular, o en sus intersticios, pero siempre en mayor o menor medida vinculada al mismo. De hecho, los planteamientos curriculares sucesivos que se van construyendo en esta experiencia (recogidos por Pérez, 2008) mantienen las bases de la estructura curricular técnica agropecuaria y este marco cultural constriñe y a la vez posibilita las propuestas emergentes.

En el 2000 el mapa curricular formalmente reconocido por la DGETA (Tabla 11) contemplaba una carga horaria de 37.78% a la formación propedéutica y polivalente en las áreas de ciencias Físico-Matemáticas, Económico-Administrativas, Químico-Biológicas y Ciencias Sociales y Humanidades. La formación básica cubría 35.77% de la formación y la formación para el trabajo o tecnológica abarcaba formalmente 26.45% de la carga (Pérez, 2008: 176)

El planteamiento pedagógico que se formuló mantuvo en el horizonte la perspectiva de la profesionalización de los estudiantes como un elemento prioritario en el perfil de egreso; también formó parte de este planteamiento una modalidad terminal donde el egresado tendría elementos básicos para autogestionar sus propias salidas laborales y ocupacionales; definidas en función de un horizonte de desarrollo construido por los actores comunitarios y sus asesores pedagógicos bajo la premisa de la vinculación entre la escuela y el desarrollo local. Lo que esto ilustra es que la apropiación escolar no tiene lugar en un vacío; antes bien opera con los “modelos culturales” disponibles y su transformación está siempre constreñida por ellos y a la vez, puede ser transformativa de su sentido original al situarlos dentro de la dinámica social y etnopolítica local.

TABLA II. Mapa curricular BICAP

Formación en Técnico en desarrollo comunitario - Ciclo escolar 2000-2001

Ejes curriculares	Áreas curriculares	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6
		Asignatura	Asignatura	Asignatura	Asignatura	Asignatura	Asignatura
	Matemáticas	Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Lógica I	Lógica II
Desarrollo de potencial de significación	Lenguaje y comunicación	Taller de lectura y redacción I	Taller de lectura y redacción II	Taller de expresión y creatividad I	Taller de expresión y creatividad II	Literatura I	Literatura II
		Lengua adicional al español (Inglés I)	Lengua adicional al español (Inglés II)	Taller de lengua materna I	Taller de lengua materna II	Ecología y medio ambiente	Geografía
		Informática I (Intr. computación)	Informática II (Internet)	Química I	Química II		Estructura socioeconómica de México
		Biología I	Biología II	Física I	Física II	Filosofía	
Adquisición de métodos y categorías	Ciencias de la naturaleza						
	Ciencias sociales y humanidades	Metodología de la Investigación I	Metodología de la investigación II	Introducción a las ciencias sociales	Historia de México I	Historia de México II	Historia de nuestro tiempo
		Individuo y sociedad	Cultura regional	Cultura regional II	Interculturalidad I	Formación propedéutica	Formación propedéutica
Fortalecimiento de la vida comunitaria	Desarrollo de Líneas de investigación, capacitación y aprendizaje significativo (LICAS)	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación propedéutica	Formación propedéutica
		Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación propedéutica	Formación propedéutica

1.3.2 La especificidad del proyecto etnopolítico ayuujk en el bachillerato

De 1996 al 2000 cinco generaciones de estudiantes cursaron su bachillerato en el BICAP bajo su propuesta formativa “profesionalizante y etnificante”.⁴⁰ Según registros de los archivos escolares,⁴¹ el total de egresados entre 1996 y 2002 fue de 220 jóvenes de 17 a 25 años de edad, con un porcentaje de deserción de más del 35% en cada ciclo escolar. La distribución por género mostró desequilibrios en el acceso al nivel en una (des)proporción aproximada de 60.9% de hombres y 35% de mujeres. La procedencia étnica y lingüística fue predominantemente mixe, pero se recibían constantemente alumnos de otros contextos, lo que definía la composición intercultural e interétnica de la escuela.⁴² En la generación 1998-2001, por ejemplo, el 65% era originario de Tlahuitoltepec, el 20.6% de municipios mixes aledaños y el resto eran zapotecos serranos y de otras regiones del estado.

A grandes rasgos, la especificidad del BICAP como proyecto etnopolítico se gestionaba a modo de currículum oculto (Paradise, 1979), en cuatro esferas principales: los “símbolos emblemáticos”, la “filiación comunalista y etnicista” de la mayor parte de sus maestros, la “propuesta pedagógica” de la escuela y sus “prácticas escolares”. En este apartado se exponen sintéticamente cada uno de estos frentes en la perspectiva de la apropiación escolar. Como veremos en los capítulos subsiguientes, los egresados del BICAP significaron el mensaje etnopolítico de la escuela en formas diversas e integraron experiencias escolares heterogéneas desde una construcción intersubjetiva de la realidad, dentro de los modelos culturales disponibles.

⁴⁰ Según reportan las entrevistas, la implementación de la propuesta educativa y pedagógica del bachillerato fue sumamente diversa en cada ciclo escolar; en tanto propuesta en construcción el plan de estudios tenía constantes modificaciones o énfasis diferenciales incluso en el mismo ciclo escolar interpretativa, percibidos por los egresados(as) como inconsistencias. En este acercamiento las “inconsistencias” se toman como parte del proceso de apropiación social de la escuela, reveladoras de su inserción en la disputa por los bienes simbólicos.

⁴¹ No fue posible obtener registros estadísticos más detallados del BICAP porque en la coyuntura de su reingreso a la estructura administrativa de los CBTA en el año 2000, la mayor parte de los archivos escolares se extraviaron.

⁴² Junto con los maestros que se dividían entre los profesionistas originarios de la comunidad (la mayoría) y algunos profesionistas docentes que provenían de la ciudad de Oaxaca; lo que generaba tensión.

El escenario simbólico

Los símbolos del bachillerato connotaban en forma emblemática una etnicidad moderna y actualizada a los tiempos globales. En el año 2000, en una comunidad rural registrada con alto índice de marginación, la escuela contaba con siete aulas equipadas; tres salas de profesores, bodega y un conjunto de talleres artesanales de cerámica, joyería y textiles, además de un auditorio equipado, biblioteca, sala de lectura, salón de medios audiovisuales y equipo radiofónico, cooperativa escolar y canchas deportivas. Destacaba también un centro de cómputo equipado con su propio nodo de internet,⁴³ *software* educativo y cincuenta computadoras personales para uso de los estudiantes, además de un taller de radio equipado. La infraestructura mostraba la derrama de recursos oficiales, en ese entonces excepcional en el estado.

Las TICS eran un recurso simbólico moderno; además de un sitio web que difundía la escuela como proyecto de innovación,⁴⁴ las convocatorias de ingreso subrayaban estratégicamente el uso de las TICS para elevar la matrícula, y entre los padres de familia el acceso de sus hijos a este recurso valorado:

“Es gran logro sobre las máquinas que ha obtenido, las construcciones, es mucho, el satélite que ahorita tenemos y nunca pensamos que lo tuviéramos, para mí en lo particular es un sueño” (Padre de familia, registro 09/02).

Los emblemas étnicos mostraban claramente la construcción de un discurso de identidad donde el saber letrado y el saber escolar constituyen atributos étnicos (Bertely, 1998) constitutivos del perfil de egreso deseado. En un mural en el centro de la escuela, una espiral de conocimiento y cuatro granos de maíz en los puntos cardinales, enmarcados por un hexágono con los principios filosóficos ayuujk, la ideología étnica que se construye como emblema de una cosmovisión mixe.⁴⁵ La imagen se completa con un libro abierto y la leyenda “Yë wejën kajën jawyeen njëptuu’na’ant” que se traduce como: “educar con ejemplo”.

⁴³ En el año 2000, el BICAP soportaba una red de 73 computadoras que abarcaba las dos primarias, la secundaria y el CECAM, además de las oficinas municipales.

⁴⁴ www.bicap.edu.mx

⁴⁵ Un evento ilustrativo de estos usos folclóricos de la escuela, en febrero del 2000, fue la visita de la presidenta del Grupo de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas, en una comitiva encabezada por funcionarios del INI. En una apretada agenda que incluyó varias escuelas del municipio, su visita al BICAP se centró en el llamativo centro de



Foto: Erica González Apodaca.



Foto: BICAP.

Emisora de un mensaje identitario, la simbología del bachillerato representa la apropiación étnica escolar para difundir un perfil de identidad étnica moderna, profesionalizada y globalizada. Al mismo tiempo, en la dimensión estructurante y recíproca de la apropiación, también representa la confiscación de recursos culturales subalternos —extraídos de la tradición y la praxis sociocultural local— y su inserción en nuevas narrativas hegemónicas e institucionales; de ahí que la difusión al inicio del ciclo escolar aludiera a un “bachillerato intercultural con computación, inglés, lengua mixe y vestimenta tradicional”, o que en ocasiones, cuando se recibían visitas de personalidades externas, se indicaba a los jóvenes portar el traje tradicional mixe.

Sin embargo, el símbolo según Cohen (1985) es un referente moldeable capaz de albergar significados múltiples y ser expresión de diversas circunstancias, manteniendo una apariencia homogénea que en este caso es el rostro exterior de la frontera étnica. Siguiendo esta concepción, los símbolos del BICAP no determinan objetivamente una visión del mundo, sino que permiten su significación por los sujetos sociales que los comparten.

Además del par emblemático “tradición-modernidad”, el escenario escolar yuxtaponía lo comunitario y lo nacional como dos caras de su dimensión ciudadanizante. La clave escolar visiblemente expuesta era un emblema de un proyecto étnico que demanda su reconocimiento en los marcos del Estado y su condición de ciudadanía. Los símbolos de la cultura nacional se soslayaban; los rituales cívicos, por ejemplo, eran escasos y la bandera nacional permanecía guardada salvo en situaciones donde ostentarla tenía un sentido estratégico. Uno de ellos era la participación en las actividades cívicas del municipio, donde junto a los símbolos nacionales las escuelas de la comunidad exhiben símbolos étnicos: el traje tradicional, el himno mixe y la bandera ayuujk.

cómputo. Minutos antes de su llegada, la responsable del centro de cómputo entró apresuradamente seguida por un grupo de estudiantes a los que indicó que ocuparan las máquinas vacías y abrieran cualquier página de internet, “de preferencia educativa, de ciencias naturales o algo así”.

Profesionistas - docentes

La planta directiva y docente del BICAP se formaba mayoritariamente por profesionistas mixes de la comunidad; al grupo inicial se sumó un segundo equipo de profesionistas recientemente egresados que fueron llamados por los primeros para sumarse al proyecto. En el 2000 la planta docente era de 23 miembros, los jóvenes entre 20 y 25 años de edad, principalmente hombres. Sólo cinco eran profesionistas foráneos provenientes de Oaxaca. Sus perfiles presentaban una marcada tendencia hacia carreras agronómicas, ingenierías o ciencias “duras”; prácticamente no había maestros con formación humanística o social.

Un criterio relevante en la selección del equipo era la posibilidad de permanencia y continuidad, así como la disposición a “aprender la cultura”. Esta perspectiva distanciada de una visión esencialista, incluía tanto a profesionistas mixes recomunalizados como a docentes foráneos; sin embargo, en la práctica se tendía a “etnificar” el cuerpo docente con la intención de apuntalar un equipo de cuadros profesionistas jóvenes que diera continuidad al proyecto EDICOM.

Había gente que es de fuera y se adapta muy rápido, incluso hay gente que en unos años ya está hablando el mixe. Hay gente que es mixe y que es occidental en sus pensamientos. Y hay gente que no es mixe y que fácilmente puede adquirir la cultura que tenemos acá... se aprende. Nos interesa que el equipo sea de la comunidad, no por excluir a otras gentes, sino por seguridad, por permanencia... No puedo exigirle a uno de fuera que se despreocupe de sus familiares (Ex director BICAP, registro 04/05/02).

La intención de formar nuevos cuadros no se circunscribía a la escuela, este segundo grupo de profesionistas que regresaban a la comunidad después de concluir estudios universitarios, carecían de la legitimidad que se desprende de la prestación de los cargos y que preexiste a la escuela y a la formación profesional. Esto significaba una tensión entre la retórica comunitarista de algunos jóvenes profesionistas y sus prácticas socioculturales.

Nosotros queremos sentirnos necesitados por parte de la autoridad municipal. También, obviamente, estamos dispuestos a dar nuestros servicios, pero realmente necesitamos que la comunidad demande algo de nosotros y que probemos si

tenemos la capacidad. Generalmente se nos aísla, la comunidad no necesita de nosotros: “los profesionistas están trabajando (para) sí mismos, porque quieren ganar dinero”, simplemente esa es la opinión. ¿Qué debería hacer la comunidad? No sé si sentirse orgullosos, pero sí que como parte del pueblo tengamos obligaciones, como (promover) el desarrollo intelectual, aprovechar y explotar al máximo lo que aprendimos fuera y aplicarlo a la vida diaria. Y obviamente nosotros estamos en la mejor disposición para vincularnos entre comunidad y escuela, que haya una necesidad mutua (Profesionista mixe BICAP, registro 19/11/99).

Como veremos en los capítulos posteriores, estos eran los primeros indicios de una problemática que se posicionaría en los siguientes años como una tensión fundamental en la dinámica sociopolítica local.⁴⁶ De igual manera se mostrará que las experiencias de los egresados(as) muestran que las relaciones sociales entre foráneos y mixes representaban un conflicto intercultural implícito, pero también connotaban distintas condiciones de desigualdad.⁴⁷

Propuesta educativa y planteamiento curricular

Como ya referimos en el apartado anterior, la propuesta pedagógica del bachillerato se estructuraba a partir del currículum de la modalidad técnica-agropecuaria. Sobre este mapa curricular institucional operaba la propuesta educativa y pedagógica con una matriz curricular que no era reportada administrativamente y que en la organización curricular “desde dentro” se amalgamaba, articulaba o tensionaba, e incluso podía contraponerse, a la matriz curricular oficial.

En su discurso identitario traducido en términos pedagógicos, la propuesta se construyó en torno a los “principios filosóficos ayuujk”, la síntesis desarrollada por los intelectuales mixes promotores del EDICOM que articula tres pares dialécticos como referentes diacríticos de identidad étnica-comunitarista: *Tierra-Vida* (*Et nääxwi’ nyët-Jujkyajtën*) que alude a la relación con la naturaleza y con el entorno; *Trabajo-Tequio* (*Ja tunk-Ja pëjk*) como fuerza colectiva de transformación

⁴⁶ Capítulos 3 y 4.

⁴⁷ Capítulo 2.

y desarrollo, y *Humano-Pueblo* (*Käjp jää'y – äjtën*) como la vida del sujeto individual en torno a la identidad colectiva comunitaria.⁴⁸ En su traducción pedagógica y curricular, esta construcción centraba articuladamente un conjunto de seis áreas problemáticas de investigación-acción participativa, formuladas a partir de las actividades productivas y sociales que caracterizaban la vida comunitaria.

Estas seis áreas correspondían a los seis módulos del mapa curricular estructurado en tres etapas. En el primer semestre, o Módulo 1, “Universo simbólico, conocimiento, sociedad y proyecto educativo ayuujk” se introducía al estudiante a los sustentos ideológicos y etnopolíticos de la propuesta educativa del BICAP desde una revisión de la historia de la reflexión educativa comunitaria concebida como proyecto de desarrollo propio ayuujk. La segunda etapa, correspondiente a los Módulos 2, “Medio ambiente y ecología”; 3, “Sustentabilidad agropecuaria para la autosuficiencia alimentaria y desarrollo del pueblo ayuujk”, y 4, “Conocimiento y salud integral del pueblo ayuujk”, se ahondaba en la investigación de la realidad socioeconómica y medioambiental de la comunidad, articulándola con las materias propias del nivel. Finalmente en la última etapa de los Módulos 5 y 6, “Quehacer cotidiano y desarrollo comunitario I y II”, se buscaba sistematizar la información y los conocimientos hasta entonces abordados para explorar estrategias de intervención plasmadas en forma de micro-proyectos de desarrollo, responsabilidad de los equipos de estudiantes. Esta última etapa de la formación correspondía, en el currículo oficial o *hacia afuera*, a la formación para el trabajo y a la formación propedéutica.⁴⁹

El planteamiento curricular incluía como asignaturas específicas los cursos de Lectoescritura de la Lengua Ayuujk I y II, Cultura Ayuujk I y II e Interculturalidad, estas sí contempladas en el mapa curricular como lengua materna. El resto de las asignaturas eran las propias del nivel medio superior en el 2000.⁵⁰

⁴⁸ Para un abordaje amplio de la educación vivencial comunitaria del Wejën-Kajën, noción de educación de los pueblos mixes-ayuuik, ver Robles y Cardoso, 2007; Cardoso, 2009; BICAP, 2001; Vargas, *et.al.*, 2008; Reyes, 2006.

⁴⁹ El nivel medio-superior se ofrecía bajo modalidades diferenciadas: general, tecnológico/bivalente y profesional-técnico, de acuerdo a la trayectoria de sus egresados hacia los estudios superiores o hacia el empleo semi calificado. La modalidad de bachillerato bivalente supone la doble formación tanto propedéutica como terminal.

⁵⁰ El mapa curricular incluía 13 materias que exigía la Dirección General de Bachilleratos, y otras 19 establecidas en el acuerdo secretarial 71 de la Asociación Nacional de

En teoría, las materias se abordaban y evaluaban integralmente por bloques o áreas definidas en función del “objeto de transformación” de cada módulo y con la presencia de docentes de varias disciplinas. Sin embargo, el hecho de que la escuela reportara sus actividades bajo el mapa curricular general de la DGETA, demandaba hacer un enorme trabajo burocrático de adaptaciones y “maquillajes” en los reportes de calificaciones por mes.

Como objetivos pedagógicos transversales se planteaban a) la investigación y sistematización del *conocimiento propio*, implícito a las actividades cotidianas de los comuneros y comuneras, b) la articulación con el conocimiento científico “universal”, c) la comprensión intercultural de las problemáticas locales y de sus articulaciones a otros niveles, d) el dominio de los conocimientos del nivel, y e) la gestión de propuestas de intervención, formuladas como proyectos productivos y de desarrollo comunitarios, que exigían del estudiante un perfil intra e intercultural competente.

Que el estudiante adquiriera herramientas metodológicas, sistematice información útil y conocimientos que amplíen su mirada para participar en la comunidad como impulsor-promotor de acciones de desarrollo, tenga los elementos técnico-productivos necesarios para el dominio de habilidades y destrezas en un área específica y los conocimientos propios del nivel educativo para ingresar a la educación superior (BICAP, 2001: 107).

El *trabajo por proyectos* se planteaba como medio de vinculación del conocimiento teórico con la práctica, camino para involucrarse en la praxis cultural comunitaria, ampliar el conocimiento de sus problemáticas y fortalecer el arraigo étnico, y vía para perfilar un perfil de gestoría intercultural. Se deseaba que los egresados, profesionistas o no, supieran abrir alternativas de autogestión y autoempleo para gestionar sus medios de subsistencia y aportar al desarrollo de la comunidad:

Recursos existen muchos, sólo que uno no sabe buscarlos. En las diversas instituciones y programas, y también con organizaciones civiles del país o de fuera. Eso

Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), obligatorias para acceder a estudios de nivel superior.

es lo que se quiere, que el muchacho tenga una cierta noción de dónde puede ir a ofrecer y a pedir, cómo puede hacer un documento innovador y propositivo [para] que se lo validen en las instancias correspondientes y conseguir el recurso para emprender cierto tipo de trabajos. [...] Pero teniendo bases creativas para elaborar proyectos. Eso le podía beneficiar para conseguir recursos, tratar de mejorar su negocio o mejorar su calidad de vida a partir de eso (Ex director BICAP, registro 04/05/02).

Las prácticas escolares

El último rasgo distintivo del BICAP se expresaba en tres principales prácticas organizativas de filiación étnico-comunitarista: los tequios escolares y comunitarios, las actividades artísticas y la organización colectiva y jerarquizada del trabajo estudiantil.

Los tequios eran días de trabajo colectivo en obras de mantenimiento y conservación de las instalaciones escolares, de asistencia obligatoria para estudiantes, docentes y directivos. Las actividades académicas se suspendían; se controlaba estrictamente la asistencia y participación en lo que se consideraba una práctica formativa en valores comunitarios. Las sanciones académicas a los estudiantes que no asistían daban cuenta de la relevancia de esta práctica, tanto en su dimensión formativa como mecanismo de legitimación de la escuela en el espacio comunal. En otra modalidad, los tequios comunitarios, la adhesión a dichos valores se expresaba públicamente con la participación de todas las escuelas.

Ahí se ve la parte de la cultura indígena, [...] se aterriza, se maneja. El mismo principio filosófico ayuuik del trabajo-tequio se ha llevado a la escuela, [...] este trabajo significa un progreso para todos sin ser pagado, se llama a los muchachos que vayan a reforestar, a barrer al centro a la comunidad, a acarrear mezcla. Pues no hay otra manera, están aterrizando lo teórico que ven en los libros (Docente mixe BICAP, registro 20/11/99).

Este mismo sentido tomaba la participación del BICAP en las fiestas comunitarias, con presentaciones artísticas. Los directivos promovían enfáticamente la

integración de equipos deportivos y de los grupos de danza y rondalla que combinaban repertorio musical mixe con bailables regionales. El calendario y el tiempo escolar se ajustaban a los tiempos que estas actividades demandaban.

Tenemos que darle prioridad a muchas de esas actividades. Aquí la gente valora demasiado las cuestiones artísticas y en ese sentido no podemos presentarle algo de baja calidad. Por eso sí nos interesa impulsar el grupo tanto de danza como de rondalla. A lo mejor son elementos [de la educación] tradicional, pero una escuela como ésta necesita retomar lo que es importante para la comunidad (Ex director BICAP, registro 12/11/99).

Finalmente, el aprendizaje cooperativo y el trabajo por equipos como “comunidades de práctica” (Vásquez, 2011) formaba parte del sustento pedagógico de la escuela, pero también constituía una práctica formativa étnica en la que se depositaban sentidos asociados a la “colectividad”. Los maestros promovían que el trabajo académico se organizara en equipos de estudiantes alrededor de los cuales se definían ciertas posiciones de autoridad: se nombraba un jefe de equipo con funciones de coordinación y sanción, quien reportaba al docente responsable del grupo, quien a su vez reconocía jerarquía a un coordinador de grado. Como en cualquier escuela, el nivel más alto lo ocupaba la dirección, pero este escalafón en pequeño incorporaba características de la organización sociopolítica local. Los alumnos que eran jefes de equipo podían ascender como jefes de grupo. Asimismo, las asambleas de grupo eran eventuales, pero en ellas se abordaban problemas existentes en el aula y se evaluaba la actuación de los jefes de grupo, los coordinadores y la dirección.

Los jefes de equipo eran responsables últimos del desempeño de éste a lo largo del año escolar, especialmente en las presentaciones públicas de sus avances. Con esta práctica eran calificados, aunque también se usaban evaluaciones más convencionales en forma de examen escrito. A las evaluaciones públicas asistían padres de familia y en ocasiones las autoridades municipales.⁵¹ Los equipos exponían sus proyectos y resultados de manera bilingüe en ayuuik y español.

⁵¹ Se profundiza en esta práctica escolar desde las experiencias de los egresados(as) en el Capítulo 2.

Finalmente, en el discurso institucional y el currículum oculto que formaba parte de la apropiación del bachillerato desde objetivos etnopolíticos, los estudiantes eran siempre conminados hacia la profesionalización; este capital cultural representa un “atributo étnico” agregado (Bertely, 1998), parte fundamental de un perfil de egreso políticamente significativo (Gasché, 2008) anclado al entramado étnico de esta comunidad y sus actores. La profesionalización es un recurso para apuntalar “identidades portadas” en jóvenes con competencias “inter-culturales, inter-lingües e inter-actorales” de intermediación y gestión (Dietz y Mateos, 2011). Esta formación permitiría, hipotéticamente, construir sujetos que recreen la identidad étnica aun en contextos migratorios, de forma que responda a las necesidades individuales, familiares y comunitarias frente a los procesos de cambio social, y además actualice el proyecto étnico mixe.

Un tipo de sujeto que no pierda su identidad, esté donde esté. Lo mismo puede estar en Rusia, en China, o desempeñándose como ciudadano del Estado, pero bien identificado con su cultura ayuuik. En esto ha cambiado nuestro concepto; en un principio se planteó que necesitábamos un sujeto arraigado en su comunidad, que no pensara en salir. Sin embargo, nosotros no tenemos capacidad de retener a la gente. Pensamos que tendríamos que fortalecer mucho su identidad, y la educación tiene que ayudar a que eso pase. Desde otras latitudes, pero puede ser ayuuik con todo lo que eso implique (Ex director BICAP, registro 23/11/00).

Conclusión

El proceso descrito sustenta empíricamente la concepción de la escuela que se propone desde las políticas educativas indigenistas y neoindigenistas que informan el contexto mixe como una “construcción social” sujeta (entre otros) a procesos de apropiación social, entendidos por Rockwell como “múltiples, relacionales, transformativos y arraigados en los conflictos sociales” (Rockwell, 2005: 34-35). Concatenada a esa historia se desarrolla la apropiación étnica del BICAP como proyecto orientado a la formación de jóvenes mixes profesionalizados y con arraigo identitario en un contexto globalizado y moderno.

Esta trama antecede y sitúa las formas en que los egresados(as) de esta experiencia significaron la escuela media superior como proyecto personal, étnico

y profesional. En el siguiente capítulo se recuperan sus experiencias en BICAP en torno a dos ejes vertebrales del currículo etnopolítico del bachillerato: la “profesionalización” y la “actualización de la identidad étnica”.

Capítulo 2. La experiencia escolar desde sus egresados: sentidos *profesionalizante y etnizantes*

Hasta ahora apenas ha salido la primera generación. Cuando hablemos de logros es cuando esa gente se integre a lo que es la comunidad, a abordar problemas, a proponer alternativas, a elaborar proyectos, a promover lo que es el desarrollo comunitario, entonces vamos a hablar de resultados del BICAP. Cuando los primeros profesionistas, gente que haya terminado en las escuelas, veamos que los egresados están teniendo injerencia en los problemas locales desde su identidad ayuujk; que se aboquen realmente a lo que han sido preparados y que no terminen de taxistas, de taqueros, negando su origen ayuujk y olvidando su lengua y sus costumbres, yo creo que entonces estaremos hablando de logros (Maestra ayuujk del BICAP; registro: 11/11/02).

Estudios cualitativos que sitúan a los estudiantes como actores sociales,⁵² los muestran como significadores activos de sus experiencias mediante procesos de subjetivación. En trabajos elaborados bajo esta perspectiva (Guzmán y Saucedo, coords. 2007; Weiss, coord. 2012; Guerra, 2009) los estudiantes son concebidos como jóvenes, “portadores de identidades específicas y significadores activos de su experiencia escolar, la cual es considerada no solo en términos académicos sino como un espacio de encuentro con pares y otros significativos” (Weiss, 2012). En este caso las experiencias escolares de los egresados(as) remiten al bachillerato como ese espacio de expresión de lo juvenil y no solo como espacio académico, donde se construyen sentidos de paso por la escuela.

La *experiencia* es una construcción inter-subjetiva no independiente del contexto sociocultural; en este sentido el entramado etnopolítico comunitario enmarca las experiencias escolares de los jóvenes adultos egresados del BICAP y

⁵² Una revisión de este campo en el DIE se encuentra en Guzmán y Saucedo (2005).

orienta su configuración, como también lo hacen sus contextos familiares y escolares. Claudia Saucedo define *la experiencia de la escuela como* “un espacio de subjetividad en el que confluyen aspectos de historia y cultura, pero que son vividos, utilizados e interpretados de modos distintos por las personas” (Saucedo, 2007: 25). Esta perspectiva enfoca a los jóvenes-estudiantes como un sujeto no homogéneo, y entiende sus experiencias escolares en términos de diversidad:

“Conceptualmente hablando, no hay un sujeto-alumno sino múltiples experiencias estudiantiles que se expresan en y a través de los escenarios escolares. De acuerdo a lo anterior no tendríamos qué preguntarnos solo si los estudiantes se apropian o no de lo que la escuela les ofrece, sino cómo, a partir de sus experiencias de estudiantes, tiene maneras diversas y múltiples de relacionarse con lo que encuentran en las escuelas” (Guzmán y Saucedo, 2007: 8).

Bajo esta perspectiva el capítulo se plantea la pregunta por los *sentidos de paso por la escuela* que articulan los jóvenes egresados(as) del BICAP. Se presenta un acercamiento a sus experiencias escolares, en torno a dos ejes vertebrales del proyecto educativo etnopolítico: el bachillerato como camino de *profesionalización* y como espacio de *actualización de la identidad étnica-comunitaria*. Se analiza cómo se configuran estos significados, quiénes son los “otros relacionales” que median su construcción, y cuáles son las tensiones que los constituyen. El referente empírico son veintitrés entrevistas a profundidad con jóvenes-egresados(as), en torno a sus experiencias escolares en el BICAP.

Concentrarse en ambos ejes de significación obedece a una doble perspectiva. Desde la mirada estructural, el proyecto etnopolítico del BICAP y su entramado étnico comunitario hace de la profesionalización de las nuevas generaciones de jóvenes mixes un recurso etnogenético para construir condiciones de menor desventaja en sus relaciones interculturales y alimentar el proyecto etnopolítico formando cuadros profesionistas competentes para gestionar e impulsar propuestas de desarrollo propio. Como ya se expuso, “profesionalización” y “etnicidad” se entienden insertos en una trama histórica en la que el saber escolar y universitario representan atributos que actualizan la identidad étnica frente a los acelerados procesos de cambio social, crisis económica, movilidad y globalización cultural (Acosta, 2003) que viven las comunidades mixes.

Desde una dimensión actoral, las experiencias escolares de los egresados(as) apuntalan estos dos referentes y los significan retrospectivamente en términos de diversidad. Para los jóvenes-adultos egresados, el BICAP —habitado como espacio juvenil y no solamente académico— representó un proyecto de “profesionalización” y otro de “etnización” vividos de formas diversas y contrapuestas. Este capítulo explora cómo se construye ese doble sentido “profesionalizante y étnico” del BICAP por sus jóvenes-adultos egresados(as), tanto en una dimensión discursiva “identitaria” como desde las “prácticas de la cultura escolar”.

Irene Guerra (2009) analiza el sentido del bachillerato como “proyecto personal-profesional juvenil” en sectores populares urbanos, ella reporta que las experiencias escolares en este nivel apuntalan la construcción de la “identidad personal-profesional” de los estudiantes no circunscrita a las condiciones objetivas sino vinculada a la subjetividad. Así, “las motivaciones y las lógicas que subyacen a la construcción de este proyecto, no sólo tienen que ver con superar el origen social o dar respuesta a los imperativos y exigencias de la vida moderna, sino de manera más importante está de fondo el construir una imagen de sí, reconocida por los demás y por sí mismo” (:149). En este caso, comprender si la construcción de un “proyecto personal-profesional” en BICAP está vinculada o no —y en qué forma— a los “sentidos de pertenencia étnica” de los egresados(as) hace necesario explorar las condiciones objetivas y los elementos inter-subjetivos presentes en la significación las experiencias escolares.

Finalmente, separados para fines de análisis pero interrelacionados en las experiencias, el doble sentido “profesionalizante” y “étnico” del bachillerato se explora desde tres dimensiones: i) una “intra-cultural”, enfocada a la “diferencia”, que analiza el discurso de los actores y recoge los significados escolares orientados a delimitar las fronteras identitarias étnicas y/o profesionales; ii) una “inter-cultural”, enfocada a visibilizar la “diversidad” de las prácticas de la cultura escolar “profesionalizantes” y “etnizantes” y iii) una “transcultural” orientada a las condiciones de “desigualdad” y asimetría que enmarcan las experiencias escolares en ambos ejes (Dietz y Mateos, 2011: 151). De ahí su heterogeneidad, sus tensiones y contradicciones,⁵³ así como los alcances y límites

⁵³ Aunque en este capítulo nos enfocamos básicamente a estas tres categorías, los autores también proponen su concatenación con los aspectos “inter-culturales, inter-actorales e

del bachillerato como proyecto etnopolítico profesionalizante desde la mirada de sus usuarios.

2.1 El BICAP como experiencia preparatoria a la educación superior.

El sentido profesionalizante de la escuela

En la perspectiva de la “diferencia”, el paso por BICAP como experiencia preparatoria al nivel profesional es parte de un proyecto etnopolítico; la profesionalización y la diversificación de perfiles profesionales, laborales y ocupacionales de los jóvenes y su inserción menos desventajosa en las dinámicas de una sociedad globalizada le dan un sentido étnico al saber escolar y a la construcción de un perfil profesional. Al mismo tiempo, las ambigüedades del reconocimiento oficial a los estudios hacen que ese horizonte sea percibido por los egresados como ambiguo e incierto.

Las escuelas que antecedieron al BICAP, la Normal y el CBTA, habían generado mucho fruto en cuanto a que generaban técnicos agropecuarios o en la Normal pues generaban docentes normalistas. Entonces aquí en el concepto educativo de aula, es como lo máximo, que alguien sepa ser alguien egresando de una escuela de nivel medio superior. En ese entonces el BICAP si bien es cierto que tenía todo un panorama como una escuela con sistema modular, una escuela más crítica, un modelo educativo nuevo, auténtico, autónomo, comunitario... o sea, en la práctica discursiva estaba y era un discurso muy fuerte. Sin embargo en los hechos todo era incertidumbre porque pues no estaban los egresados, era apenas la segunda generación, los trámites para los certificados estaban en duda, no se sabía bien a bien qué institución iba a cobijar el modelo educativo del BICAP. Yo lo que recuerdo es que de la primera generación, en esa generación se empezaron a escoger diversas licenciaturas de diversas carreras. Hubo varios compañeros que empezaron con la inquietud de “sí, hay que seguir estudiando y no sólo prepararnos para maestros”.

inter-lingües”, referidos respectivamente a “la visibilización de prácticas culturales que responden a lógicas culturales diferentes”, los “canales de negociación y mutua transferencia de saberes entre una gran diversidad de actores” y “la traducción y articulación entre horizontes lingüísticos y culturales diversos” (Dietz y Mendoza, 2008: 43).

Porque antes aquí toda la gente que estudiaba en el CBTA o en la Normal, todos eran prácticamente maestros, ¿no? Entonces ahora dio como un giro sorprendente porque muchos han egresado de ingenieros, de médicos, licenciados, como en varias áreas de formación (Raquel, generación 1997-2000, registro 24/06/10).

Las prácticas de cultura escolar daban centralidad a la construcción de un camino profesional y facilitaban a los estudiantes —sobre todo a los de mejor rendimiento escolar— tiempos, asesorías, redes y recursos diversos para competir por insertarse en instituciones de educación superior. A la vez, las desigualdades estructurales —como la cantidad de contenidos curriculares estandarizados propios del nivel, la falta de personal docente con perfiles *ad hoc* en ciertas áreas, el peso de desigualdades acumuladas al competir por un lugar en la educación superior y la condición del BICAP como proyecto emergente que opera dentro de marcos institucionales monoculturales y que atiende a un universo de jóvenes con condiciones sociales heterogéneas— generaban tensiones entre los objetivos etnopolíticos del proyecto y las expectativas escolares de los estudiantes y sus familias. Éstas se expresan en experiencias escolares diversas y desiguales que desde esta perspectiva centrada en la profesionalización tienden a soslayar la diferencia étnica y a imprimir al paso por BICAP un sentido nivelador de las desigualdades que se vive en ambigüedad y en tensión.

2.1.1 Expectativas escolares y desigualdades de acceso al nivel medio superior

Yo no tenía muy definido qué es lo que quería hacer con mi vida, no lo tenía pensado, como que no tenía metas ni objetivos, pero lo único que sí tenía claro que quería hacer es seguir estudiando y no sé a dónde quería llegar, pero el chiste es que quería seguir estudiando el bachillerato y después la universidad. Nunca dije “es que en el bachillerato tengo que aprender eso y esto y esto...” No, nunca lo dije, no tenía idea de lo que iba a hacer. El chiste es que yo quería terminar mi bachillerato y tener mis papeles y poder seguir (Florina, generación 2001-2004, registro 15/03/09)

Las expectativas escolares de los estudiantes apuntan a su sentido profesionalizante que está ligado al “proyecto promocional” de las familias, Martha Romer

(2003) lo define como los proyectos familiares de movilidad social en los cuales se asigna un lugar central a la escolarización de los hijos para trascender el origen social y evitar experiencias estigmatizantes y discriminatorias vividas por los padres.

Mi papá es maestro jubilado ya, y mi mamá no pudo estudiar. Ellos vienen de una ranchería, de Rancho Red. Mi papá siempre tuvo esa intención de que estudiáramos, de que no sufriéramos lo que él había sufrido. Siempre nos decía eso. Viene de una familia que era muy pobre y, además, mi abuelito tomaba mucho, entonces no les daba dinero, mi papá estudió pero con muchas carencias, él solito le tuvo que buscar la manera, estudió... A veces no comían, tenía una sola muda de ropa, muchas experiencias amargas, digamos. Por eso siempre nos decía: “es que yo no quiero que ustedes sufran lo que yo sufrí. Yo les estoy tratando de dar lo mejor, les estoy tratando de dar estudio”, entonces siempre nos apoyó (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

Las decisiones escolares no son individuales; tienen un carácter colectivo que se relaciona con el proyecto promocional familiar. Éste incorpora una dimensión étnica cuando el capital escolar-profesional representa un insumo para construir posiciones menos asimétricas de familias de origen indígena en sus procesos de inserción social dentro de una historia de conflicto intercultural. Familias han experimentado las desigualdades asociadas a su condición étnica, valoran la formación escolar-profesional como recurso frente a los estereotipos dominantes que imponen la diferencia cultural (Pérez Ruiz, 2007) y vinculan la pertenencia a un grupo indígena con la pobreza, la ignorancia y el bajo rendimiento escolar.

Mis papás siempre dijeron que nosotros estudiáramos porque mucho se sufre no saber leer, no saber escribir, no hablar el español, están en un mundo encerrado, ellos decían “ustedes supérense y nosotros ya pasamos nuestra vida y si no quieren seguir estudiando pues abran el ojo y para que no queden ahí mismo”, pero sí nos obligaron en la primaria y en la secundaria a echarle ganas. A fuerzas nos mandaban y no querían que sacáramos calificaciones bajas (Balbina, generación 1996-1999, registro 10/07/09).

A las expectativas escolares que asocian la profesionalización con la movilidad social y económica se suma el paso por el bachillerato y su promesa de profesionalización como camino para salir de destinos socialmente asociados a la condición de género. Guillermina, la única egresada que no nació en Tlahuitoltepec, proviene de una familia campesina de ocho hermanos que viven fuertes limitaciones económicas. Su principal motivación para estudiar el bachillerato fue tener un destino distinto al de las mujeres de su pueblo de origen, cercano a Yautepec. Eso le implicó desarraigarse del núcleo familiar y seguir a una hermana de su madre, que era maestra en Tlahuitoltepec y que asumió el papel de apoyar su trayectoria escolar. Además del género, la construcción del proyecto personal-profesional de Guillermina tiene que ver con la diversificación laboral y ocupacional y —como reporta Guerra (2009)— con dedicarse a una actividad que le fuera atractiva y que le gustara. Tiene que ver también con acceder a una formación universitaria, no técnica, que suele ser la única disponible en contextos rurales.

Lo que pasa es que en mi familia éramos, somos más bien, muchos hermanos, y pues yo quería seguir estudiando. A mis papás no les alcanzaba para mantenerme o darme estudios porque tenía hermanos más pequeños. Entonces, mi tía, que era maestra de primaria, ahorita ya se jubiló, me trajo para acá para que yo siguiera estudiando. Dejé toda mi familia para venir porque quería seguir estudiando... O sea, lo que yo más anhelaba era estudiar. Yo no me quería conformar porque pues allá la vida en un pueblo es que te casas y formas tu familia. Yo no quería eso para mí, yo quería seguir estudiando. Y por eso me salí de ahí.

Cuando tienes oportunidad no le piensas. Y es que igual en mi familia pues somos muchos hermanos... y aun así se les dio estudios. Pero no, ya ninguno quiso seguir, mis hermanos también terminaron el BICAP, dos. Vinieron aquí a estudiar... y se fueron. Ya no siguieron estudiando.

Porque sí hubieron oportunidades, o sea, mis tíos me dieron a escoger si quería yo irme a Oaxaca... de hecho cuando terminé la secundaria, tenía yo un buen promedio, entonces desde ahí me dijeron que si quería irme para Chapingo. Había oportunidad para ir a terminar allá mi bachillerato y allá mismo mi carrera. Pero yo no quise irme, quise terminar mi bachillerato acá y después irme a mi carrera. Así fue. Sí hubieron oportunidades, también por mi rumbo hay COBAO. Pero yo no quise, quería estudiar acá en el BICAP. Me fui más por el BICAP porque decían que

había nuevas modalidades, el trabajo iba a ser diferente, no iba a ser nada más como era el CBTA agropecuario, ¿no? Iba a cambiar, no iba a ser así. Entonces yo me fui más por eso (Guillermina, generación 1997-2001, registro 13/07/2010).

Ahora bien, el significado del bachillerato como camino a la profesionalización está mediado por condiciones de desigualdad. En principio, para la mayoría de los egresados(as) del grupo el BICAP, es la única opción disponible para cursar el nivel medio superior. Su sentido comunitarista y su propuesta pedagógica alternativa pueden ser atractivos como motivos de ingreso o no serlo, pero se vinculan a la condición socioeconómica familiar, a las restricciones por la condición de género y a la cercanía de las redes familiares y las decisiones de los padres o hermanos mayores en el sentido de permanecer en el pueblo.

Por su parte, en las perspectivas de los jóvenes, estudiar fuera de la comunidad es una expectativa de movilidad fuertemente asociada a la condición juvenil y de género. En los egresados cuyas familias tienen trayectorias de migración entre sus padres o hermanos, estas experiencias sustentan sus expectativas de migración escolar. Raquel, por ejemplo, proveniente de una familia de maestros, asocia su deseo de estudiar fuera del pueblo a la expectativa de conocer otros contextos, acceder a conocimientos y experiencias interculturales significativas en una dimensión formativa y de género. Tiene que acatar la decisión familiar en el sentido de estudiar en el pueblo.

Yo no quería estudiar aquí, a mí prácticamente me obligaron. Yo decía: “no, yo no quiero estudiar en el BICAP” porque mi sueño era salir, estar en otros lugares, en la ciudad... Y bueno, por muchas circunstancias familiares no se pudo, fue como “te quedas y te quedas y no hay discusión”. [...] En ese entonces, en mi idea de chava era “yo no quiero estar en el pueblo, quiero aprender muchas cosas de fuera”. A lo mejor en un tiempo lejano regresar, pero no era algo con lo que tuviera un arraigo muy fuerte, no era mi sueño estudiar bachillerato aquí (Raquel, generación 97-2000, registro 24/06/2010).

Por su parte, en jóvenes provenientes de familias campesinas o pequeños comerciantes, con trayectorias cortas de escolaridad, estudiar fuera del pueblo puede ser un escenario deseable, pero percibido como lejano; la mayoría entró a BICAP porque era la opción cercana y menos costosa para las familias.

Yo quería salir cuando terminé mi primaria, yo le había comentado a mi papá que quería ir a Matagallinas y ya me dijeron que no, que aquí había escuela, que por qué quería ir fuera si mi escuela estaba en el patio, que para qué quería ir a otro lado. Y pues ya entré a la secundaria y cuando terminé dije “pues yo creo que no me van a mandar a ningún lado, mejor ni busco otra escuela, me van a decir que aquí hay el BICAP; entonces pues ya ni busqué nada ya mejor dije me quedo aquí”.

Como de por sí había el CBTA y de repente cambiaron de nombre y ponen el nombre del BICAP, le pregunté a mi papá si ahí iba a entrar y él me dijo, “pues sí ahí vas a entrar, yo creo que no hay ningún problema pues ahí están estudiando tus compañeros y no les está pasando nada”. Yo pues bueno, dije “voy a entrar”, de por sí ya ni le iba a decir nada, ya ni había buscado escuela (Lucía, generación 96-2000, registro s/f).

Posterior al ingreso, los jóvenes-adultos egresados(as) cursaron el bachillerato en condiciones diversas y desiguales. En los casos donde las posibilidades de apoyo familiar eran reducidas, buscaron otros recursos para mantenerse en la escuela, por ejemplo las becas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Es el caso de Lucía, la mayor de cinco hermanos provenientes de una familia de bajos recursos. Su padre es chofer y su madre trabaja en casa y en las ocupaciones del campo. Ante las pocas posibilidades de apoyo familiar y su condición extraedad, ella trabajó dos años en el CONAFE para acceder al nivel medio superior; años después lo volvió a hacer, para entrar a la universidad.

Terminé la secundaria, me metí al CONAFE y trabajé un año ahí porque en el CBTA me dijeron que no me iban a aceptar porque tenía 13 años y entonces aceptaban a mayores de 14 años, y pues así decidí meterme al CONAFE. Igual me dijeron que era para mayores de 14 años, pero fui necia y presenté mi examen y luego me llamaron que porque pasé mi examen y cumplía los requisitos, me dijeron “si entras vas a caminar un lugar muy lejano, vas a caminar horas vas a estar en un lugar aislado donde no hay carreteras” y pues dije “yo voy” y así me aceptaron, estuve trabajando un año aquí en Rancho Mosca, hasta eso no me mandaron lejos por mi edad. Entonces trabajé un año y me gané mi beca de tres años, y ya me metí al BICAP porque en ese año empezó el proyecto de la escuela (Lucía, generación 1996-2000, registro s/f).

Luz María Velásquez (2007) afirma que las trayectorias escolares no son lineales ni siguen un patrón, su interrupción y continuidad no obedece sólo a motivos económicos, antes bien son diversas. Como Lucía, tres jóvenes del grupo interrumpieron sus estudios uno o dos años en el tránsito del nivel medio básico al nivel medio superior, y posteriormente se reincorporaron. Sus motivos principales fueron económicos, pero combinaron también motivaciones subjetivas relacionadas con el deseo de conocer otros contextos y experimentar otras formas de vida, descansar temporalmente de la dinámica escolar o bien para conseguir recursos para financiar proyectos personales y familiares, como construir un cuarto más en la casa, o pasar por un compromiso de cargos comunitarios en el pueblo. En estas experiencias dejar la escuela corresponde a lo que Saucedo denomina “dar un paso activo en la vida” (2007: 30).

La “no linealidad de las trayectorias” (Guerra, 2009) y la construcción paralela de experiencias y sentidos no circunscritos a la escuela son procesos constitutivos de las expectativas escolares y de la construcción diversa y también desigual, del proyecto personal-profesional. Jóvenes con escaso apoyo familiar para estudiar el bachillerato, por ejemplo, migran en la región o a la ciudad de Oaxaca al concluir cada ciclo escolar, o incluso a lo largo del mismo, para conseguir empleos eventuales y allegarse recursos para mantenerse en la escuela.

Mi amiga de toda la vida es de una familia de muy escasos recursos; si mi papá es de escasos recursos, su papá mucho más. Entonces ella se mantenía sola sus estudios, siempre, desde la secundaria. De hecho, es un poco más grande que yo. Estudié con ella porque terminando su primaria se fue a México para trabajar... trabajó ahí tres años. Entonces con lo que ahorró, regresó y estudió la secundaria. Siempre era así... hoy era día de clausura por ejemplo, 4 de julio: el 5 ya se estaba yendo. Regresaba en agosto cuando iniciaban las clases otra vez. Ya traía su dinerito con lo que se mantenía en el año. Cada año iba y regresaba. Cuando terminamos la secundaria había comentado que se iba a meter al CONAFE. Entramos las dos al BICAP. Pero siempre era así, cada vacación, fueran quince días, fuera un mes, ella se iba, trabajaba y regresaba (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

Las condiciones de clase, escolaridad y género, no sólo como personales sino experimentadas y traducidas colectivamente en el espacio social familiar, configuran las formas de ingresar a la escuela y orientan las expectativas escolares.

Para Urteaga, la juventud constituye una zona fronteriza altamente asimétrica y desigual en la que se configuran experiencias objetivas y subjetivas de exclusión social (2007: 176); en este caso, ese espacio dado por la escuela media superior se habita en condiciones altamente desiguales de acceso y permanencia. Sin embargo, como también refiere esta autora, las desigualdades de clase, etnia, género o escolarización presentes en la condición juvenil no son unidimensionales, antes bien se entienden en una doble dinámica de estructurantes de las prácticas y representaciones sociales juveniles, estructuradas a su vez por ellas (Urteaga, 2010: 15). En esta lógica, el bachillerato sí es depositario de fuertes expectativas de profesionalización, aun en casos donde se mire como una posibilidad incierta, y los estudiantes y sus familias construyen rutas y alternativas diversas para permanecer en la escuela media como camino de profesionalización. La experiencia escolar se construye desde esta gama diversa y desigual de condiciones familiares, personales y de formas de estar en la escuela.

2.1.2 Referentes relacionales en la construcción de un sentido profesionalizante en el bachillerato

El sentido profesionalizante que se atribuye al BICAP no es autocontenido sino relacional. Sus principales referentes son i) las familias de las y los estudiantes, ii) los maestros de la escuela y iii) las redes de amistad y de pares.⁵⁴ Estos tres actores median las expectativas escolares que depositan en el BICAP un significado preparatorio para los estudios superiores y para el desarrollo de una identidad personal-profesional.

i) El papel de las familias como impulsores del proyecto familiar y personal

Consideramos a la “familia”, social y culturalmente construida, como una unidad de cooperación con tareas específicas de producción y reproducción cultural, de distribución económica y política, a la vez generadora de lazos afectivos,

⁵⁴ También cumplen esta función las Tecnologías de la Información y Comunicación.

fuentes de lealtades y base de decisiones desde las que los sujetos se construyen e identifican (De la Peña, 1984). En lo general, retomando a Guerra (2009) sus posiciones se traducen en ofrecer apoyos y estrategias para dar soporte a las expectativas escolares de los hijos e impulsar el proyecto promocional diseñado para ellos. En lo particular estos apoyos son diversos y están atravesados por distintos marcos de desigualdad social. Sin embargo, como reporta esta autora, su relación con la escuela y el proyecto profesional se entiende en términos de diversidad (*ibid*); en este caso puede provenir de integrantes específicos —la madre, los tíos, los hermanos mayores o los abuelos— y ser diferencial incluso al interior de un mismo grupo familiar.

[Mi papá] casi no viene, viene cada año y ni siquiera saluda. Pero yo veo que sí nos superamos con mi mamá, que fue la que nos apoyó en todo. Ella era la que nos animaba a que entráramos acá a la secu, que entráramos acá en el BICAP. Ya mejor que estudiemos acá, si hay escuelas acá, para qué irnos a otro lado decía... Y también igual en otro lado se gasta dinero... Fue mejor estudiar aquí porque tenía a mi mamá a mi lado. Era la que me decía que tenía que estudiar y venía a ver qué estaba haciendo, si estaba estudiando o no. Porque quería que terminara de estudiar. Y yo también quería terminar de estudiar. Ya sólo espero encontrar un trabajo el año que entra, también quiero estudiar mi maestría (Yésica, generación 1999-2002, registro 12/06/2010).

Entre los jóvenes que participaron en este trabajo, la mayoría cursa el bachillerato contando con apoyo familiar. En familias de padres campesinos con redes familiares densas, los hermanos mayores escolarizados asumen actividades como la supervisión de las tareas escolares o la lectura autodidacta y proporcionan acceso a bienes culturales, o los parientes “adoptan” al joven asumiendo su manutención para que pueda estudiar. Con estos apoyos, los grupos familiares se asumen como corresponsables del proyecto promocional depositado en los jóvenes.

Tsyop, por ejemplo, proviene de una familia de padres campesinos que no asistieron a la escuela, pero es el menor de ocho hermanos que se escolarizaron y asumieron el respaldo de su propia trayectoria escolar. Este no sólo consistió en apoyo económico, sino también en supervisión, acompañamiento y acceso a bienes culturales.

T: En el bachillerato, mi hermano Rafa había ingresado a su licenciatura y me dejaba hacer un montón de resúmenes; entonces tenía que hacer las lecturas, hacer los resúmenes y escribir en la computadora, entonces así trabajaba, yo iba al CECAM a ayudarlo. A él le dejaban tareas de español, de cómo se escribe de manera correcta, tareas de literatura, literatura clásica y universal, tareas de inglés, y así lo ayudaba.

Pero ya antes, desde la secundaria, vivía con mi hermano Tacho, por su formación y su profesión siempre traía libros, tenía un montón de libros, y supongo que quería que sus hijos leyeran... Entonces lo que hacía era que si íbamos al rancho nos lleváramos un libro y en algún ratito leer y nos daba un tiempo, un mes por ejemplo, para terminar un libro (*ríe*).

E: ¿Y te gustaba?

T: ¿Pues a quién le va a gustar leer? Pero te acostumbras. No teníamos la costumbre de leer un libro diferente del que te dan en la escuela. Sólo el del burrito Platero...(*ríe*) (Tsyop, generación 1997-2001, registro 23/08/2009).

En otro extremo, redes familiares reducidas, donde además se suman desigualdades de clase, género y escolarización, inciden en la limitación de los apoyos familiares disponibles. Jóvenes de familias no letradas, de bajos recursos económicos y culturales, y en varios casos hogares bajo jefatura femenina de mujeres viudas o madres solteras, cursan el bachillerato por las mañanas y por las tardes participan en las actividades productivas y sociales para el sostenimiento colectivo. Sus trayectorias no están determinadas, si bien transcurren bajo condiciones de desigualdad que configuran experiencias escolares desiguales (Saraví, 2009).

Edwin, por ejemplo, es un joven de 28 años que vive en la casa familiar, con su madre y su hermana adolescente. El padre —maestro— murió en un accidente cuando él nació. La madre —con escolaridad de secundaria— sostuvo a los dos niños pequeños trabajando como empleada en ventas y en las labores del campo. Edwin cursa el bachillerato a la vez que se hace responsable de trabajar para apoyar a su familia. Si bien concluye la educación media superior, su inclusión en las instituciones educativas es diferencial y desigual (Saraví, 2009).

E: Estar todo el día estudiando, para la familia es... mucho gasto principalmente. El modelo de la escuela, la forma de trabajar, el perfil lo chequé... pero fue más por la necesidad de estar cerca, ¿no? Más que nada porque la realidad de mi familia es un

poco complicada. Así que necesitamos de dónde ahorrar y todo eso. Por los problemas yo creo, las posibilidades también son menos... uno no tiene acceso a todo, por más que quisiera uno, lo que pasa es que es complicado porque pues igual uno tiene que estar haciendo otras cosas con la familia, para la familia, no le pone uno el cien por ciento del tiempo...

ER: ¿Tú trabajabas?

E: Ayudaba a mi mamá. No trabajar digamos que gane dinero, pero ayudarla... porque mi mamá está sola. Antes trabajaba en la caja popular, pero pues ya después... se puso a trabajar en el rancho, en ese momento cuando yo estaba en la escuela. Trabajaba en el campo. Más porque está sola y somos dos. Tenía que ver eso también, pues igual ella hace todo lo posible, pero... Trabajaba en el campo, entonces el ingreso era bajísimo. Uno se pone a pensar qué cómo le hago, de dónde agarro o cómo ¿no? A veces... no sé si es porque quiero mucho a mi familia, pero me pongo a pensar cómo sobrevivir cada día. En parte tiene que ver eso, ¿no? Entonces mi experiencia en el BICAP fue regular. No fue ni tan buena ni tan mala. Creo que tienen que ver mucho los problemas de uno, familiares, más que nada económicos. Lo que más quisiera uno es estar pendiente de la escuela al cien por ciento, y echarle todo (Edwin, generación 1997-2001, registro 23/06/2010).

Familias con mayores antecedentes escolarizados o profesionales, algunas además vinculadas a proyectos de reivindicación étnica,⁵⁵ pueden movilizar otros recursos sociales en torno a la profesionalización de los hijos; entre ellos destaca la vinculación con organizaciones no gubernamentales y/o redes multiculturales que facilitan acceso a recursos de las políticas de acción afirmativa. Algunos egresados(as) contaron con becas de estudio —como el Fondo de Becas Guadalupe Musalem para el nivel medio superior—, participaron en organizaciones de la sociedad civil con perspectiva de género o ganaron convocatorias dirigidas a jóvenes indígenas. Aunque quienes no provienen de familias letradas pueden acceder a recursos de programas afirmativos por rutas alternas, como sus redes migratorias o religiosas, estos parecen estar más accesibles

⁵⁵ Son familias que desarrollan filiaciones de parentesco étnico, cuyos miembros han jugado un papel de intermediarios en las relaciones interculturales del grupo e ideólogos y constructores del discurso reivindicativo de la identidad mixe-ayuuik. No todas las familias escolarizadas tienen un anclaje étnico reivindicativo ni se proyectan étnicamente. Se abunda en este tema en el Capítulo 3.

a miembros de habitus escolarizados y familiarizados con el discurso multiculturalista. Por su parte, en familias más pobres e iletradas, los recursos de política social y combate a la pobreza, como las becas de Solidaridad o el CONAFE, la migración laboral pendular y las trayectorias escolares no lineales, también se esgrimen como estrategias para mantenerse en la escuela y apuntalar el proyecto personal-profesional.

Guerra (2009) explica que las familias construyen una importante base de apoyo emocional que sobresale como constitutiva de distintas experiencias escolares “exitosas”. En la familia se afirma la confianza en los recursos y posibilidades propias, individuales y colectivas y se transmite una ética escolar-profesional que redundaría en actitudes favorables para la articulación de este horizonte (2009: 155).

Todos comentaban que el BICAP iba a desaparecer y que nosotros estábamos perdiendo el tiempo. Pero no le daba importancia y no me desanimó, terminé ahí mi estudio. Yo le preguntaba a mis padres, “¿será que se va a desaparecer?” y decía mi papá: “pues ya veremos, si se desaparece pues ya ni modo, ya vuelves a ingresar de nuevo al CBTA”. Pues ya ni modo, ya lo tengo que terminar, pero nunca mis papás me dijeron que me saliera, al contrario ellos me apoyaban para que siguiera “pues pase lo que pase, ni modo” (Florina, generación 2001-2004, registro 15/03/2009).

A veces los padres dicen: pues quien sabe cómo le irá a mi hijo. Y luego los ven incapaces de hacer una cosa, pero al vernos ahí pues dicen: “no, pues sí, si puedes”. Así se llevaban la impresión también de sus hijos. A mí me decían: “sí puedes exponer, no te da miedo, expresas tus ideas”. Me decían, me daban ánimos también para que siguiera estudiando. (Griselda, generación 1998-2001, registro 28/02/2009).

De la Peña (1990) afirma que la “percepción de la solidaridad familiar como algo valioso y efectivo, se asocia a la percepción optimista de la propia trayectoria vital”, y esta percepción subjetiva “es producto de la *experiencia*: la vida puede ser manejada, dentro de límites razonables por quien no está solo en sus esfuerzos” (:92). Los jóvenes egresados(as) que cuentan con redes familiares densas con las cuales construyen el proyecto promocional personal-profesional y étnico, es más factible que logren articular el sentido profesionalizante en el paso por BICAP, aun dentro de condiciones de desigualdad, y sostener trayectorias profesionales más largas y socialmente “exitosas”.

ii) Mediaciones y ambivalencias del proyecto profesional por los maestros

Los maestros del bachillerato también median la experiencia del BICAP como espacio profesionalizante; jugando una función de bisagra que opera en forma ambivalente y contradictoria. Este actor puede abrir puertas hacia ese objetivo y movilizar estrategias y recursos materiales y morales; puede ofrecer apoyo emocional y vínculos con redes académicas donde circulen apoyos educativos para apuntalar la construcción de proyectos profesionalizantes en los estudiantes, y fortalecer con ello el proyecto étnico-escolar. A la inversa, también puede cerrar caminos para la articulación del sentido profesionalizante en el bachillerato, mediante la descalificación y desmotivación, el ejercicio de prácticas excluyentes o la toma de decisiones relacionadas con “pasar el año”. La ambivalencia de la mediación del maestro puede determinar las experiencias escolares de los egresados como experiencias de desigualdad y exclusión.

Los profesores decían que aquí no había preferencias ni nada de eso... Y uno se da cuenta de que sí había. Por ejemplo, el plan era trabajar en equipo y todo eso, y normalmente siempre era “los que sí eran buenos, por acá”... los demás pues ahí a ver qué cae ¿no? Y hasta los mismos profesores pues nos agarraban: “sabes qué, tú te vienes aquí y los demás allá”. Nada de decir: “tú te estás quedando atrás, pues te voy a ayudar”, nada de eso. No había apoyo. Entonces uno dice “ah, pues entonces ahí me quedo ¿no?” (Edwin, generación 1997-2001, registro 23/06/2010).

Todos me veían como niño rebelde. Una vez que bajé yo a ver mis calificaciones y había reprobado todas las materias, excepto una, platicamos con el profesor y todavía me dio chance de que me quedara, nada más por pasar la materia de matemáticas. Pero en ese momento al salir de la dirección sale, platicó con mi mamá y en una de esas le sale con que mejor me salga, que sería la mejor opción... Lo dijo de un modo cruel, digamos, y en sí, te quita todo el ánimo en ese momento (Héctor, generación 2000-2003, registro 14/07/2010).

Por el contrario, otras percepciones de egresados(as), sobre todo de la generación que “inaugura” el proyecto escolar con el grupo promotor el BICAP, enfatizan el “acompañamiento” y la “confianza” como valores centrales en la relación maestro-estudiante y las estrategias docentes para impulsar el sentido profesionalizante de la escuela.

Los maestros tenían su propia forma de evaluar. No sé si hubo camuflaje, pero siento que fue más humanista la escuela porque esa es una de sus bases filosóficas. Entonces desconozco cómo se le hizo, o sea, porque en nuestros certificados ya aparece una calificación. Porque sí llevamos inglés, ¿no?... sí lo llevábamos, pero más llevábamos lengua ayuujk. Biología, física, química, sí los llevamos y los pudimos interrelacionar. Hubo espacios donde en una asesoría específica, el maestro te decía: vamos a ver estas partes, esto de química, lo vamos a ver y lo tenemos que pasar de ley. Como se haya hecho, no sé si fue camuflaje, pero lo sorprendente de esto es que los compañeros de la generación quedaron en buenas escuelas, en buenos lugares (Eusebio, generación 1997-2001, registro 05/08/2009).

Ahí no eran maestros, eso lo sabíamos todos, eran asesores, nosotros investigábamos por nuestra propia cuenta, lo que no entendíamos pues ya les preguntábamos. Platicábamos mucho con ellos, y no sólo de un tema o de la asesoría, platicábamos de confianza, eran de mucha confianza, y cualquier duda que tenga, a la hora que sea, nos atendían todo el día. A lo mejor era la modalidad, sí pues, trataban de darnos mucha confianza, cualquier duda, cualquier pregunta pues aquí estamos (Lucía, generación 1996-2000, registro s/f).

Interesa subrayar aquí que las percepciones ambivalentes de los egresados sobre el papel de los maestros en la construcción de un proyecto profesionalizante en el BICAP remiten a condiciones estructurales que enmarcan las experiencias escolares en un proyecto orientado hacia la afirmación de la “diferencia” (Dietz y Meteos, 2011) y su reivindicación etnopolítica en una relación intercultural asimétrica. Tales condiciones se relacionan con la calidad educativa, el desdibujamiento del rol docente y la falta de perfiles profesionales para la diversificación de los perfiles de egreso; asimismo un señalamiento reiterado por los egresados es la falta de competencias didácticas y perfil pedagógico de los maestros.

Cuando entramos, había profesores que tenían muy poco tiempo, se habían graduado apenas y ya se metían a dar clases. No tenían experiencia de cómo enseñar. Y a jóvenes porque es muy diferente enseñar a niños que a jóvenes. El problema a veces era que hasta nos peleábamos con los profesores porque les decíamos “por qué no le busca acá, o nos gustaría así”, respondían: “pues simplemente yo soy el maestro”. Entonces pues así ni cómo... Porque además nosotros comparábamos... una escuela hay cosas que te ofrece y de repente la otra no lo tiene. Porque era bachillerato,

¿no? Se supone que ya no haces, no sé, agronomía ¿no? Que eso lo ves en el CBTA. Y hay modelos que de repente sí te enseñan cosas diferentes a eso, no sé, política por ejemplo. Yo creo que pasaba porque igual la mayoría de los profesores si no eran veterinarios, eran agrónomos, o eran ingenieros... entonces de dónde, no están especializados en otra cosa (Edwin, generación 1997-2001, registro 23/06/2010).

La mayoría de los maestros en BICAP eran profesionistas mixes de reciente egreso, convocados a participar en el proyecto emergente; además de no tener formación pedagógica, sus perfiles profesionales se concentraban en las áreas físico-matemáticas y químico biológicas, en la formación agronómica y las ingenierías; con vacíos evidentes en ciencias sociales y humanidades y ciencias económico-administrativas en las que hasta entonces no habían incursionado. Para cubrir estas áreas eran convocados docentes foráneos; sin embargo, el énfasis de la construcción del sentido profesionalizante del BICAP estaba puesto en los perfiles que sus docentes mixes dominaban por sus respectivos *habitus* profesionales. La consecuencia de esto, visible en las perspectivas de los egresados, era que las áreas de conocimiento social, humanístico y artístico ocupaban un lugar marginal en la formación, lo que de fondo muestra que el currículo escolar reflejaba las dinámicas étnicas y las tensiones interculturales en las que se construía la propuesta en la *praxis* escolar cotidiana.

Como reflejo de lo anterior, la ambivalencia en el papel mediador del docente mixe en la construcción del sentido profesionalizante del BICAP repercute en las experiencias escolares. Los maestros mixes pueden ser referentes para construir elecciones profesionales diversificadas, que los jóvenes esperan sean distintas a la formación técnica agropecuaria disponible en contextos rurales y, por el contrario, también pueden aparecer como un obstáculo pedagógico y reflejar negativamente la construcción de una identidad profesional. Esto tensaba los objetivos étnico-profesionalizantes del proyecto y constituía un factor de desigualdad educativa.

iii) Las redes de pares

Finalmente, el sentido profesionalizante del bachillerato es mediado por el universo estudiantil y las redes de pares. Para Guerra (2009), las amistades y redes

pares en BICAP apuntalan la construcción de un proyecto profesional: las y los amigos incitan, transmiten información, participan de trámites administrativos, tareas escolares y otras prácticas relacionadas con este horizonte. En este contexto, además, las redes de pares son motivos para tomar decisiones de futuro relacionadas con acontecimientos críticos (Woods, 1998) como la entrada a la escuela, la elección de institución o de carrera.

Cuando se hizo la propuesta en una reunión del nuevo modelo del bachillerato, habíamos varios jóvenes en ese momento. Digamos que platicábamos porque estudié con mi hermano (Donaldo), éramos dos. Platicamos y dijimos “vamos a arriesgarle”. Entonces platicamos con otros chavos, con una amiga mía que vive acá arriba, que tengo desde la secundaria, y pues decidimos entrar en BICAP. A lo mejor o yo me fui con mi amiga, o mi amiga conmigo, pero no queríamos separarnos: o era CBTA o era BICAP. Nos fuimos al BICAP las dos (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

Asimismo, en las redes de pares en el BICAP se motivan respuestas juveniles que se oponen a la institucionalidad y a la autoridad (Reguillo, 2003) y que constituyen una respuesta a las ambivalencias y tensiones que rodean la construcción social cotidiana del BICAP como camino a la profesionalización de sus jóvenes mixes.

Hubo un maestro que llegaba a escribir en el pizarrón y, según explicaba, nos decía, “¿entendieron?” Sólo nos quedábamos viendo entre nosotros, y si decíamos “no”, él respondía: “pues ahí están los libros compañero, en la biblioteca, vaya y busque”. Entonces, para las próximas clases todos decíamos que sí aunque sabíamos que teníamos que ir de todos modos a investigar. En el primer examen todos sacamos menos de cinco. [...] Entre compañeros nos pusimos de acuerdo y dijimos que ya no queríamos a ese maestro, nos organizamos y hablamos con los directivos, quienes llamaron la atención al maestro. Al final se fue. Así cuándo íbamos a aprender, no había confianza, nada, sólo regañaba, nos mandaba a la biblioteca y ni siquiera nos daba bibliografía y llegaba al día siguiente con otro tema (Lucía, generación 1996-2000, registro s/f).



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.



Foto: BICAP.

Finalmente, destaca la importancia de las redes femeninas de amistad que en este caso constituyen un soporte emocional significativo para transitar la escuela desde la condición social femenina y también desde desigualdades de clase y de acceso a bienes culturales. En varias jóvenes-adultas egresadas, su pertenencia a redes de amistad les permite construir una base de seguridad personal, contar con apoyo para cumplir con las tareas escolares, apropiarse de los contenidos y desarrollar un proyecto personal articulado al sentido profesionalizante de la escuela. Carolina, por ejemplo, proviene de una familia de comerciantes de abarrotes; sus padres estudiaron hasta la secundaria y en la familia tienen escaso acceso a bienes culturales. Ella terminó secundaria configurando una experiencia escolar poco exitosa, en gran parte asociada a su personalidad introvertida. Decidió que no continuaría estudiando, pero los padres la convencieron de ingresar al BICAP. En retrospectiva, Carolina encuentra una gran motivación en las amistades femeninas en el bachillerato.

Me llevé con una compañera, Tere, además porque como ella me ayudó en el BICAP a enseñar las matemáticas, pero la que me enseñó más fue Liliana, me apoyó más en el BICAP, o sea que ella no se alejó de mí. Y Lety, son las que me apoyaron... Se acercaron más a mí porque en el BICAP yo era tímida o me daba miedo, y como los maestros siempre me pasaban a exponer... y pues a mí sí me gustó que me vieran que yo hablara. A mí siempre me escogían para que yo expusiera un trabajo, más que nada hablar o si no me ponían como jefa de equipo. Decían: “no, que participe Carolina”, ellas son las que me ayudaron (Carolina, generación 1996-2000, registro s/f).

2.1.3 Los significados del BICAP como proyecto de profesionalización

Encontramos tres significados profesionalizantes en las experiencias escolares juveniles en el bachillerato: i) *los que construyen de cara al horizonte de la educación superior y que refieren a condiciones objetivas y subjetivas involucradas en acceder a una carrera universitaria*, ii) los que se construyen en torno a una dimensión formativa en valores y actitudes significativas para apuntalar una imagen autorreferencial satisfactoria a nivel personal y social, y iii) los que representan su inclusión y participación ciudadana en las instituciones del Estado.

i) “Yo fui con la idea de estudiar, con la idea de que yo terminara ese nivel y seguir estudiando”: acceder a la formación universitaria

Todos los jóvenes-adultos que participaron en este trabajo afirman que en sus trayectorias en el bachillerato su intención era llegar al nivel profesional y estudiar en una IES. Algunos definen tempranamente una opción de carrera, otros lo hacen en el último ciclo donde la formación se perfila hacia su componente propedéutico. Como ya referimos a partir de los aportes de Guerra (2007, 2009), los egresados de BICAP construyen este sentido preparatorio para la universidad, no sólo en función de las expectativas de movilidad social o económica o inserción laboral, sino en función de elementos subjetivos, como situarse en una posición de independencia personal, familiar y/o de género. Asimismo, en algunas experiencias escolares, acceder a la universidad se vincula con la construcción de una identidad étnica positiva que rompe con el estereotipo dominante del indígena-ignorante o el indígena “fuera de la escuela”.

Una práctica que condensa este significado de la profesionalización son los exámenes de admisión a la universidad, que, además del acceso a la educación superior, suponen poner a prueba una imagen de sí mismo y, en ciertos casos, romper con los estereotipos que asocian la procedencia rural y el origen étnico con el fracaso escolar. Un ejemplo es el caso de Balbina, una joven-adulta egresada de 29 años. Sus padres se dedican a las labores del campo, son monolingües en ayuuik y viven en la localidad de Salinas. En su familia son cinco hermanos, tres mujeres y dos hombres, y como parte del proyecto promocional familiar, todos estudiaron: los dos mayores terminaron el nivel medio superior en el CBTA y sostuvieron las trayectorias de los menores; ella y su hermano se graduaron de una carrera profesional. Él como ingeniero agrónomo y ella como maestra de música egresada en la Escuela de Bellas Artes de Oaxaca.

Al concluir la carrera de instructora de música en la ciudad de Oaxaca, buscó trabajo en el magisterio y pasó varios años fuera del pueblo, formando bandas de música en otras comunidades. Ahora vive en la cabecera municipal, a donde regresó a tener a su hijo; en el 2010 desempeñó un cargo comunitario como secretaria del síndico municipal. Balbina recuerda el tránsito al nivel profesional como un logro personal relacionado con la condición de privilegio que le representó su identidad emblemática mixe, en este caso centrada en la música:

Antes yo quería estudiar administración de empresas, pero como me fui más por la música, pues eso estudié. Para mí no fue difícil, aquí en Tlahui se nos conoce como músicos, entonces se sabe que vamos preparados. Entonces ya cuando audicioné en el CEDART, me dijeron que ya podía ingresar; era de los cursos iniciales de música, pero yo ya sabía leer las notas así como se empiezan a leer las palabras. Ya tenía la experiencia. En realidad fui sólo por los papeles porque ya tenía cinco años estudiando música aquí, en la escoleta municipal. Con los papeles ya podía conseguir un trabajo (Balbina, generación 1996-1999, registro 10/07/2009).

En otros casos, la admisión a la universidad representa un logro personal asociado también al éxito del BICAP como proyecto étnico profesionalizante. En busca de la inclusión ciudadana en condiciones de equidad, con las menores desventajas posibles, pasar los exámenes de admisión en las universidades o instituciones de educación superior es un logro muy significativo.

Porque ya me habían animado, [el Instituto Politécnico Nacional] es una escuela de prestigio y todo ¿no? “Tienes que ir a estudiar ahí”. Por eso me animé a ir y también porque me quería probar a ver qué tal andaba en conocimientos y toda la cosa ¿no? Eso era lo que yo más quería probar: pasar ahí y dije “lo voy a pasar”, ¿no? Ajá, y sí, lo pasé. Con miedo y todo, pero presenté y pasé mi examen. Por eso digo, si los que estudiamos en BICAP no estuviéramos al nivel, simplemente nadie hubiera pasado el examen (Teresa, generación 1996-2000, registro 13/07/2010).

Sin embargo, el significado profesionalizante del BICAP como camino a la universidad es ambivalente, no sólo por el alto porcentaje de egresados que no accedieron a este nivel, sino por otros aspectos de tensión. Uno de ellos es la nivelación de los contenidos curriculares exigidos en la formación propedéutica para la educación superior. En varias experiencias, las áreas marginales de la formación o los contenidos no vistos en el bachillerato se convirtieron en carencias al ingresar a las carreras universitarias y pusieron en riesgo las posibilidades de continuidad en la universidad.

Esto forma parte de la experiencia de Leticia, una joven-adulta de 32 años que vive en Tlahuitoltepec y se dedica a administrar un restaurante como negocio familiar. En el 2009 desempeñó un cargo comunitario como secretaria de la Tesorería municipal. Su papá es maestro jubilado y su mamá es ama de casa,

artesana y tejedora de gabanes. Leticia egresó como administradora de empresas egresada del Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO).

L: En ese momento porque todavía no había visto cómo iba a ser en la carrera, en ese momento para mí todo estaba bien, trabajando sobre los proyectos en el BICAP... A lo mejor lo vi después, ya cuando entré a la carrera, me hacían falta muchas cosas de matemáticas, física, cosas así, que obviamente no se manejaban dentro del programa del BICAP. En cambio, en otros bachilleratos o preparatorias sí manejaban esos programas, cálculo diferencial, todo eso... y yo no sabía eso cuando llegué. Lo que sabía era lo que me habían dicho en las optativas: administración, contabilidad y punto. Pero no matemáticas, cálculo diferencial, cálculo integral, no sé. Cuando los alumnos que venían de otras prepas lo sabían perfectamente.

Ahí fue cuando me di cuenta [...]. Nos dan las materias, todo el programa y yo pienso: “es que ésto no lo sé”. Me di cuenta de que los demás chavos sabían eso perfectamente... y yo no sabía, era la única que estaba fuera.

Eso fue lo que me costó trabajo, lo demás todo estaba bien porque tenía conocimientos, pero de por sí siempre me había costado trabajo matemáticas... en



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.

ese momento sí me desanimé muchísimo. Incluso mi papá me dijo: “¿sabes qué?, salte”, así como diciendo, “para qué estás perdiendo el tiempo ahí”. Tenía una última oportunidad de hacer un examen, la última. Entonces le dije, “voy a hacer el examen”. Mi papá me respondió, “mejor ya ni vayas”. Le contesté: “voy a hacer este examen, si no lo paso...”, y yo sabía que tenía otras opciones, pero así como que yo dije: “si no paso esta, me salgo”. Entonces fui, presenté el examen, nos dijeron a los tres días que nos iban a dar los resultados. Fui y ya el maestro sólo mencionaba los nombres de quienes habían pasado. Cuando escuché mi nombre dije: “¡ya, sí me quedo!” (*ríe*). En ese momento para mí fue como: “ok, pasé este examen. Yo ya había dicho que me iba a ir. No me voy a ir”.

E: ¿Qué te motivó? Tu papá ya te había dicho que te salieras.

L: Fue más la confianza porque sabía que había estudiado. Porque hasta busqué asesoría con un chavo que sabía muchísimo de matemáticas. Habíamos muchos, no era yo la única que había reprobado matemáticas, entonces nos organizamos, tuvimos asesorías especiales... fue eso. Pensé: ¿por qué no voy a ir a presentar mi examen, si ya me preparé? Eso mismo me ayudó. Fue en el primer año, ya los demás años ya fue más tranquilo (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

Hay otras experiencias donde los “vacíos” en los contenidos propios del nivel medio superior no se elaboran como un riesgo a la continuidad, o donde se relativizaron y/o subsanaron desde las competencias autodidactas de las y los jóvenes adquiridas en el bachillerato. Sin embargo, el acceso a la universidad tiene lugar en un marco intercultural asimétrico e intra-culturalmente desigual; mientras algunos consiguen transitarlo con relativo éxito, otras experiencias en la universidad revelan mayor dificultad con ello, lo cual se relaciona con su posición y origen social, sus experiencias escolares previas y con la percepción de sí mismos y de sus recursos personales, familiares y socioculturales e identitarios.

Obviamente había maestros que te citaban libros y yo decía: “no sé de qué esté hablando”. “No, pero sí, el escritor famosísimo de no sé qué”. Pues no lo conozco, pero me puedo actualizar y ponerme al corriente y no hay problema. Eso ya es como tú lo manejes. Pero sí, sientes en un primer momento como el rezago. Porque allá es así: muy chido tu modelo, muy chido tu bachillerato, pero aquí si no te aplicas... (Tajëw, generación 2000-2003, registro 14/06/2010).

Entre los principales retos reportados en proyectos educativos de corte étnico gestados con una base social comunitaria (González y Rojas, 2013) que apuntan hacia la construcción de ciudadanías activas, étnicas, multiculturales e interculturales (Alfaro, Ansión y Tubino, coords. 2008; De la Peña 1999, 2000; Kymlicka 1996), destaca el de las articulaciones y pesos relativos entre los conocimientos locales y los conocimientos escolares convencionales en los currículos escolar-comunitarios. En este caso se expresa en las exigencias de la currícula de nivel medio superior que obliga a reportar una gran cantidad de contenidos curriculares del nivel y a implementar estrategias didácticas contempladas en la modalidad técnica agropecuaria y en su articulación con un planteamiento intercultural que releva el aprendizaje situado en las prácticas y en los conocimientos comunitarios propios de un currículo etnizado.

Lejos de dicotomizar, nuestro punto de partida es que el acceso a una formación culturalmente pertinente —definida desde los elementos que resultan políticamente significativos en ese entramado étnico particular (Gasché, 1998)— y profesionalizante en términos de la inclusión equitativa de jóvenes mixtes en la educación superior, así como una diversificación de sus perfiles y campos de ejercicio profesional, configuran el objetivo etnopolítico de un proyecto que tiene como marco los derechos a una ciudadanía diferenciada. Sin embargo, las experiencias de los egresados(as) hacen evidente que el sentido profesionalizante del bachillerato se construye entre las “asimetrías interculturales” y las “desigualdades transculturales” implicadas en el acceso y la continuidad de los estudios universitarios. Estas desventajas múltiples, tocan el tema de la profesionalización como “ciudadanía”.

ii) “Sí funcionó, por lo menos los documentos sí los aceptaron”: obtener el reconocimiento

Las experiencias escolares ponen en relieve la ambigüedad de la posición del BICAP en la estructura educativa del Estado, particularmente en lo que respecta al reconocimiento oficial de sus estudios, así como la centralidad de este elemento en las expectativas escolares de los jóvenes-adultos y sus familias. En el marco de las políticas del reconocimiento y los derechos educativos indígenas, el tema plantea un debate sobre el tipo de vinculación que los actores étnicos

establecen con el Estado y sus implicaciones en términos del control étnico político de los proyectos educativos emprendidos.

Desde una perspectiva actuarial situada en este contexto particular, las experiencias de los egresados(as) muestran que la falta de certificación de los estudios pone en juego la legitimidad del bachillerato en tanto proyecto de “ciudadanía étnica”, ya que en esta trama etnopolítica particular las apropiaciones étnicas de la escuela no operan al margen del Estado, sino que apelan a su responsabilidad social y educativa en el marco de los derechos colectivos y del reconocimiento de sus formas autonómicas. Tanto para los estudiantes como para las familias, el reconocimiento oficial de los estudios es un elemento central como carta de inclusión ciudadana.

Cuando iba en la tercera generación me comentaron que ese bachillerato no servía porque era un comunitario; entonces la gente decía que si uno egresa de ahí no puedes sobresalir fuera, no puedes encontrar trabajo. Y también me preocupaba, hasta pensaba: “a lo mejor ya no me daban mis documentos” porque en ese entonces el BICAP ya era CBTA, entonces eso me preocupaba (Adela, generación 1998-2002, registro 03/09/2009).

También en el umbral del paso a la universidad, la ambigüedad institucional del bachillerato es experimentada como un riesgo a su sentido profesionalizante y ciudadanizante. En estas transiciones se pone en juego no sólo un logro personal sino un claro indicador de éxito o fracaso del proyecto promocional familiar y del proyecto étnico escolar:

Cuando fui al Tecnológico estaba con ese temor de que no me aceptaran mis documentos. Estaba formada en la fila para sacar la ficha, entonces estaba así de “qué tal si me dicen que no conocen esta escuela”. Entonces pasa la señorita que estaba revisando documentos en la fila, para no hacerles perder tiempo en el momento de pasar, pasa y lo revisa. Recuerdo que le dije: “¿sí pasan?” “Sí, sí pasa”. Ay, ese momento cuando me dijo, eso, “¡sí pasan!! ¡Sí van a pasar!”. Cuando llegué a la ventanilla era con un gran alivio, con una gran satisfacción en ese momento de decir “sí funcionó”, o sea, sí lo aceptan. Sí me dijeron que sí. Ya después era el examen. Hablé con otros compañeros, por ejemplo Xaab, y también me dijo: “sí, me aceptaron mis documentos”. Unos chavos que se fueron a la UTM también, sí

aceptaban los documentos. Unos que se fueron a Puebla, Lilita, en el INAH también les aceptaron sus documentos. Entonces dijimos: “bueno, pues sí funcionó, por lo menos los documentos sí los aceptaron” (Leticia, generación 1996, 2000, registro 23/06/2010).

Sin embargo, el reconocimiento de los estudios y la certificación de la formación no representa una inclusión con equidad en las instituciones educativas ni el reconocimiento del proyecto escolar dentro de un marco de derechos a la ciudadanía étnica. El proyecto se ve forzado a operar en los márgenes y resquicios de la política educativa y a ceñirse a sus exigencias curriculares y administrativas con las tensiones ya expuestas que reproducen las desigualdades y los estereotipos de la educación en contextos indígenas con la baja calidad. El reconocimiento, sin un marco de derechos de ciudadanía étnica, agrava las condiciones de desigualdad donde se construyen las experiencias escolares y los sentidos profesionalizantes del proyecto.

iii) “Se me quedó un sentido de hacer proyectos, de trabajar”: la búsqueda autogestionada de un proyecto personal

En la línea analítica plateada por los estudios sobre la experiencia escolar que hemos venido retomando (Guerra, 2007, 2009; Guzmán y Saucedo coords., 2012; Guerra y Guerrero, 2007), los significados profesionalizantes que muestran las experiencias escolares en BICAP no se circunscriben al horizonte del ingreso a la universidad como condición objetiva, sino que también se relacionan con factores inter-subjetivos como la construcción de una imagen autorreferencial que en este caso tiene que ver con “moverse”, “tener mi propio trabajo” o “ser mi propio jefe”, categorías que condensan significados relacionados con la independencia social y económica, el dinamismo, el emprendimiento y la toma de decisiones de vida orientadas hacia la “búsqueda autogestionada de un camino de realización personal”.

Puedo decir que sí se me quedó un sentido de hacer proyectos, de trabajar. Si no encuentro trabajo vaya: puedo hacer esto ¿no? Tengo mucho todavía de lo que aprendí en el BICAP, de saber que esto puedo hacer. Muchas compañeras nada más

están... pues yo veo que en sus casas. No trabajan, no hacen nada. Entonces así como que tienen las herramientas, pero no. Pero también he visto muchos que sí, que tienen su negocio, que sí lo emprenden y le buscan (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

Este significado formativo del BICAP, orientado hacia la autogestión y la actitud emprendedora, es elaborado tanto por jóvenes que no estudiaron en la universidad, como por profesionistas que encuentran en él una imagen positiva de sí mismos en sus proyectos de vida. Por ejemplo, Eduardo es un joven-adulto profesionista, historiador; parte de una familia de maestros con ascendentes mazatecos y mixes, y desde muy joven migró para escolarizarse en la ciudad. Aunque retorna al pueblo regularmente a visitar a sus tíos y se autoadscribe como ayuujk, no se proyecta étnicamente en su contexto laboral, un restaurante que él y su hermano abrieron un destino turístico de la costa de Oaxaca. Para Eduardo, el sentido formativo del bachillerato es un aporte a su proyecto personal-profesional.

Sí es bonito estudiar la carrera, leer a mí me gusta mucho pues, pero no iba a vivir nomás leyendo. Entonces busqué otro trabajo, así de repente conocimos una amiga que se fue a estudiar diseño gráfico, de Oaxaca, y nos dijo que si queríamos trabajar. “Pues mis papás tienen un local allá en Puerto”. Pues nos fuimos así, le dijimos a mi mamá: “sabe qué, vamos abrir un restaurante en Puerto”. Y nos fuimos, empezamos a trabajar allá. [...]Hasta eso nos ha ido muy bien y hemos tenido muy buena aceptación. Fue por casualidad, no fue planeado pues, sino de repente salió y nos fuimos, y pues también buena onda de sus papás de darnos esa oportunidad y de nuestros papás de confiar en nosotros, y de nosotros de saber hacer otras cosas, no nada más lo que estudiamos ¿no?

Entonces generalmente estamos en Puerto Escondido, siempre tenemos que estar limpiando cosas porque es muy difícil hacerlo cuando es temporada alta de turismo. Y ahora, como tenemos como dos o cuatro meses [al año] sin hacer nada, le damos trabajo al mismo señor, él es mecánico pero tiene abejas y le ayudamos a eso. Es apicultor y los dos le entramos y ahora ya aprendimos otra cosa. Todo eso por la educación de mis papás y también por el BICAP que nos enseñó a no quedarnos así nada más. La educación era muy integrada, aprendí mucho a valerme por mí mismo, a no esperar a que el maestro me llamara la atención, y no esperaba que

me dieran todo. Realmente también tiene algo que ver, no es nada más pasar así la carrera y el bachillerato, sino que es auto-aprendizaje, es agarrar todas las cosas que uno va haciendo y hacer tu guía (Eduardo, generación 1996-1999, registro s/f).

En forma similar, otros egresados aquilatan este significado formativo en sus trayectorias escolares, laborales y experienciales posteriores al bachillerato. La autogestión y la actitud emprendedora toman sentido como recursos para enfrentar prácticas culturales de género o para concluir la educación superior.

Terminé mi carrera en el Tecnológico de aquí. Como que si lo disfruté aunque era otra modalidad, era a distancia, bueno al principio era semipresencial, había asesores que no nos daban clases. Pero como que yo ya me había acostumbrado a ese ambiente, como que ya no me costó tanto trabajo adaptarme. Entonces sí me ayudó mucho estar en el BICAP, más trabajar en equipo y ya no depender mucho del asesor, y como ya nos dieron herramientas pues era más fácil... ¡Al menos ya terminé mi carrera! Si acá en esta comunidad no hubiera bachillerato no sé qué hubiera pasado con mi vida, no sé si hubiera seguido con mis estudios, a lo mejor estaría en Oaxaca trabajando, o ya con muchos hijos (*ríe*) (Florina, generación 2001-2004, registro 15/03/2009).

Sin embargo, las desigualdades en el acceso al nivel de educación superior y la experiencia de no haber concluido una carrera, si bien no determinan, sí influyen retrospectivamente en la articulación de estos sentidos profesionalizantes en el bachillerato. En experiencias caracterizadas por lo que Saraví (2009) llama “desigualdades múltiples y superpuestas” que devienen condiciones de exclusión, estos sentidos no se articulan en el paso por la escuela. Es el caso de Edwin, para quien las actitudes de autogestión, autonomía y emprendimiento forman parte de su imagen autorreferencial, pero las asocia al habitus familiar y a las características personales, no a la formación en el bachillerato. En su experiencia, sus expectativas de acceder a la educación superior universitaria no se concretan. Al egresar de BICAP, sigue la vía de entrar como instructor a CONAFE; sin embargo, después de dos años no tiene recursos suficientes para costearse la carrera que deseaba, diseño gráfico, y tampoco cuenta con redes de parentesco o paisanaje en la ciudad que pudieran significar un apoyo. Toma cursos técnicos en computación, sistemas y diseño gráfico en escuelas

particulares en la ciudad de Oaxaca; pero en esa coyuntura sufre un accidente automovilístico cuya recuperación tarda un año. En su experiencia significó un alto costo en términos de tiempo para profesionalizarse: “el tiempo pues se me fue”.

Sí, quería seguir estudiando, pero como le digo, los problemas nunca se acaban, y yo siempre vi por mi familia... no los quise abandonar, y hasta ahorita no los he abandonado. Pero... le busqué ¿no? y las posibilidades no eran muchas para mí.

Este joven-adulto resignifica esta experiencia de desigualdades superpuestas que conduce a la exclusión (Saraví, 2009), construyendo sus opciones laborales y una imagen positiva de sí como comerciante emprendedor y autogestivo; mediante un préstamo familiar abre un café internet y una tienda de ropa. Desde su posición social y familiar y su experiencia de vida, relativiza el valor de la escuela y la promesa de movilidad social y laboral de la profesionalización por la vía universitaria.

He visto, tengo compañeros que sí, ya terminaron, se graduaron y están buscando trabajo y la verdad les ha costado mucho. Y chavos que están trabajando pero que la paga no les alcanza. Y yo creo que a veces uno dice, no manches, me pongo a estudiar y no estoy seguro de que vaya a ganar súper buena lana, o que llegue un ingreso para pasármela bien. Y he visto amigos que se les complica y hasta ahorita siguen así. Entonces, no sé, yo siempre he pensado en ser independiente, jamás he pensado en trabajar para alguien. Abro una empresa pero para que sea mía, no para estar trabajando para alguien toda mi vida. No sé por qué me pegó eso, pero he pensado así. Entonces lo mío pues es lo mío, ¿no? Que trabajen, pero para mí... (*ríe*)

El BICAP pues no, yo creo que... a mí no me sirvió. Para sobrevivir, con lo que haya aprendido, en parte, pues no. Yo creo que a eso te ayuda la experiencia que uno va pasando. O sea, no tanto de tomar en cuenta lo que te enseñen porque tarde o temprano te enseñan muchas cosas en la escuela y haces otras en la realidad. Eso es lo que pasa. Entonces como que a veces uno confunde eso. Qué más quisiera uno que me enseñaran, “no, pues para sobrevivir acá así tienes que hacerle”. De darte herramientas... nada, le buscas, ¿no? De hecho, la vida es la que más te enseña (Edwin, generación 1997-2001, registro 23/06/2010).

Hasta aquí hemos mostrado cómo se construye un *sentido profesionalizante* con un triple significado: i) como acceso a la educación superior, a carreras diversificadas a las tradicionales en el ámbito rural y significativas a nivel personal, familiar y/o étnico; ii) como desarrollo de competencias de autogestión y actitudes emprendedoras que sostienen una imagen autorreferencial y social satisfactoria y iii) como un referente de ciudadanía entendida como reconocimiento e inclusión en las instituciones educativas del Estado. Éstos se articulan según las condiciones personales y familiares de clase, género, escolarización y etnicidad que configuran experiencias múltiples y heterogéneas de paso por la escuela media superior. Sin embargo, son también experiencias escolares fuertemente “desiguales” en las que las mismas condiciones operan como categorías de poder enmarcadas por una estructura educativa monocultural hegemónica en la que el bachillerato se sitúa en una posición ambigua reflejo de un marco intercultural asimétrico.

Los egresados construyen en la diversidad y desde las desigualdades el sentido profesionalizante de su paso por BICAP. En sus significados, la “diferencia” étnica puede ser un elemento soslayado frente al peso de la “desigualdad” implícito a sus experiencias. Abordamos ahora un segundo sentido de paso por la escuela: el étnico-comunitario, entretejido con este, que imprime al bachillerato su carácter de “proyecto de diferencia intracultural” (Dietz y Mateos, 2011).

2.2 El BICAP como experiencia que actualiza la pertenencia étnica.

El sentido comunitario del proyecto

El BICAP nos demostraba algo realmente para nuestra comunidad.
El trabajo, el tequio, la comunidad, la vida, eso lo ocupamos a diario
(Adela Torres, generación 1997-2000, registro 03/09/2009).

La identidad étnica emerge en el marco de relaciones sociales de dominación (Pérez Ruiz, 2007) y opera como una forma de clasificación social que organiza las diferencias culturales entre grupos que interactúan en condiciones de asimetría. Como señaló Eriksen (1993), involucra tanto un aspecto organizativo de integración de grupos y delimitación de fronteras con “marcadores” de identidades

colectivos, como un aspecto simbólico que supone procesos de identificación y sentimientos de pertenencia que se procesan a nivel individual. En ambos aspectos operan procesos de autoadscripción y heteroadscripción (Barth, 1976); lo que supone que los grupos étnicos no sólo se conformen por categorías sociales atribuidas externamente, sino en procesos de identificación intragrupal que pueden resignificar esas categorías de dominación y generar sentidos aglutinantes en torno a universos simbólicos compartidos. En contextos desiguales de poder y economía política vinculados con la formación del Estado-nación y las dinámicas de la modernización y globalización contemporáneas, la identidad étnica se expresa mediante procesos de reinención de tradiciones y etnogénesis (Roosens, 1989) a través de los cuales los actores actualizan sus fronteras y sus recursos de identificación (Glazer y Moynihan, 1975), no sólo en forma instrumental sino articulada a entramados étnicos, históricos y culturales.

Giménez (1994) define la identidad como “un acto discursivo —consciente, aunque luego internalizado— de comparación, selección y significación de determinadas prácticas y representaciones culturales como “emblemas de contraste”; un acto que no es meramente instrumental o “arbitrario” ya que “la selección y significación a nivel discursivo de estos emblemas o marcadores étnicos está limitada en función de los *habitus* distintivos de los grupos involucrados, es decir, de su praxis cultural” (Dietz, 1999: 90). Asimismo, en los procesos de identificación étnica interviene una dimensión subjetiva que lleva a los actores a desarrollar determinadas percepciones de sí y a experimentar fuerzas afectivas que los cohesionan, pudiendo incluso convertirse en lealtades primordiales o totalizadoras (Epstein, 1978).

En lo que sigue, damos cuenta de las experiencias escolares en BICAP que apuntan a la articulación de un sentido de pertenencia étnico-comunitario, el cual extrae elementos asociados con un universo simbólico común enunciado desde la “diferencia” intracultural; como ya se dijo, lejos de ser homogéneo o autocontenido se construye en formas heterogéneas, relacionamente y en tensión, y también puede ser contestado.

2.2.1 “Iba a ser *diferente*”: expectativas sobre un proyecto escolar enunciado como comunitario

Al aludir al BICAP como un proyecto educativo “diferente”, los egresados(as) refieren esa diferencia a un “modelo” educativo que proponía prácticas pedagógicas orientadas a formar estudiantes autogestivos y autodidactas, estrechar la relación escuela-comunidad y buscar la aplicabilidad del conocimiento escolar en las actividades sociales y productivas cotidianas con miras a construir alternativas a las necesidades locales. En sus perspectivas, estos componentes del “modelo” educativo le imprimen un sentido de “diferencia” asociado no sólo a prácticas pedagógicas alternativas, sino a una perspectiva comunitarista.

Se relacionaba con la vida cotidiana todo lo que se hacía en la escuela, es más, había materias que se relacionaban con la comunidad porque tú estás en la comunidad... cómo cuidar a la comunidad, cómo mejorarla o cómo conocer las formas de vida comunitarias. Se relacionaba siempre con la comunidad porque tú estás estudiando para tu comunidad, es por eso que es novedoso (Bertha Vázquez, generación 1998-2001, registro 15/03/2009).

La “*diferencia*” del BICAP se construye en oposición al Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA 192). A pesar de que formalmente proporcionaba una formación agropecuaria *ad hoc* al contexto socio-productivo local, los jóvenes perciben ambas opciones como contrapuestas. La formación técnica del CBTA es elaborada como “lo convencional”, contra “lo alternativo” del BICAP; el carácter alternativo se deposita en prácticas escolares orientadas a la vinculación escuela-comunidad, tales como un fuerte peso en la investigación de campo, la participación en las actividades sociales y productivas locales y la incorporación de prácticas culturales como contenidos escolares y/o emblemas de identidad.

El BICAP era un trabajo más como de organización de la comunidad hacia la institución educativa porque antes el CBTA era como una escuela de lo de siempre, lo que siempre ha funcionado, y el BICAP fue uno de los primeros que tuvo esa intención de que los alumnos apoyaran a la comunidad haciendo proyectos productivos. [...] En mi persona lo que más me llamaba la atención era que a veces nosotros

ignorábamos lo que trabajábamos en el campo, no lo veíamos relacionado con las materias, la ciencia pues, como que no veíamos la relación y ya aplicándolo a la práctica pues nos dábamos cuenta de que sí tenía relación la teoría con la práctica. Y ya después pues también todo lo que veíamos de las materias para formarnos y poder entrar en otras instituciones que tienen otras metodologías. Y la diferencia del BICAP con el CBTA que funcionaba antes, pues era diferente porque en el CBTA uno estudiaba normalmente con los maestros. Esa fue la diferencia: trabajar los proyectos, aprender la teoría y aplicarlo en la práctica (Balbina, generación 1996-1999, registro 10/07/2009).

Los que más nos echaron la grilla eran los papás de los chavos del CBTA. Incluso los mismo chavos, como que nos mal-miraban, nos decían que no iba a funcionar, ellos mismos eran... pues yo creo que estaban molestos porque dijeron que por culpa de nosotros, por culpa de BICAP, iba a desaparecer el CBTA, ya, eso ya se había dicho. El BICAP era lo que iba a funcionar. Entonces recuerdo a un señor, que su hija estaba en el CBTA, ¡cómo nos echaba grilla! Decía que solamente estábamos perdiendo el tiempo (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

Los estudiantes y padres de familia del CBTA operan como “otros” significantes con los cuales los egresados(as) se identifican o toman distancia (Dubar, 2000). La relación con esta alteridad no es armónica; muestra las tensiones originadas en los faccionalismos y disputas intracomunitarias en las cuales el proyecto se gestó.

En el pueblo era como muy dura la situación en cuanto a “es que estos son alumnos del BICAP”, y el sistema del CBTA apenas se estaba terminando. A nosotros nos tocó todavía convivir, unos eran del CBTA y otros eran del BICAP. Entonces CBTA eran los técnicos, los que sabían muchas cosas... y BICAP éramos los que no sabíamos ni qué rollo, ¿no? Nos veían como bichos raros (Raquel, generación 1997, 2000, registro 24/06/2010).

Otro frente relacional para construir la “diferencia” del BICAP es la escuela secundaria. El paso de un nivel a otro se recuerda como una transición radical de la cultura escolar convencional con una disciplina escolar rígida, hacia una estructura autodidacta y flexible. La transición es desconcertante, incierta pero también progresivamente va tomando un sentido altamente formativo.

En la secundaria hay una disciplina muy rígida y una modalidad de materias y horas y todo. De pronto en el BICAP para mí fue como un parteaguas, porque resulta que lo primero que nos empezaron a enseñar fue el sistema de estudio autodidacta, empezar a investigar... y bueno, estar ahí era todo novedoso, sí te abren otro mundo. [...] Teníamos asesores facilitadores y no eran maestros... eso también fue como, ¿qué? Pues el alumno está acostumbrado a tener maestros... Y de alguna manera se rompe el hielo también, ¿no? Entre la figura de un maestro que educa y un alumno que recibe sólo la información. Algo que para mí fue muy bueno, se me quedó esa forma de estar en el aula: todos estábamos bien acostumbrados a sentarnos en filas y en el BICAP uno de los cambios era vernos todos de frente y trabajar mucho en equipo. Totalmente diferente (Raquel, generación 1997, 2000, registro 24/06/2010).

Así como la secundaria que está aislada y encerrada, así es la educación que ahí se da. A pesar de que ahorita ya hay maestros de la comunidad en la secundaria, observas que los chavos son cuadraditos. Y aparte: todos somos rebeldes en la secundaria y lo que quieras, pero no, ellos no conocen lo que son los límites. Yo siento que de la secundaria al BICAP, el BICAP era como... no sé si decirle “la coladera”, pero era un espacio donde realmente los chavos que no veníamos con ese tipo de educación de la secundaria, y que desafortunadamente nos tocó estar ahí, podíamos retomar en el BICAP algo como nuestro ser (Tajëëw, generación 2000-2003, registro 14/06/2010).

Para algunos egresados, esta percepción del proyecto BICAP como “proyecto educativo diferente” motivó incluso decisiones radicales como retornar a la comunidad cuando se encontraban fuera, interrumpir los estudios en el CBTA para participar del nuevo proyecto, o bien fue motivo suficiente para asumir los riesgos e incertidumbres que este proyecto implicaba.

¿Ves que todavía estaba el CBTA 192? Pues deserté de esa escuela porque me platicaron el proyecto del BICAP, finalmente cuál era el rollo del BICAP. En mi caso, a mí me late mucho la cultura y la ecología y todo ese rollo, ¿no? Y yo veía que había más opción como para abrir un mundo y conocer un poquito de su forma de vivir aquí nosotros en su forma de pueblo. Pues me salí del CBTA y empecé otra vez en el BICAP, ya iba yo en el tercer semestre del CBTA. Era una forma muy diferente de enseñar y aprender porque ahí no nos imponían de que ahorita hacen esta materia

o que a fuerzas esta materia. La onda era de que nos daban una o dos horas de materias, pero relacionando con lo que estabas haciendo. Estaba bonito porque a final de cuentas partía de lo que es la vida que se lleva aquí, muy normal (José, generación 1997-2001, registro 07/07/2010).

¿Cómo se construye esta imagen del bachillerato como experiencia escolar “diferente”? ¿De qué forma las innovaciones pedagógicas son significadas como constitutivas de una propuesta de identidad y arraigo comunitario? ¿Cuál es el discurso étnico presente en las experiencias escolares?

2.2.2 “Una educación que te vincule”: el discurso de la diferencia

En el análisis de las diversas experiencias de paso por el BICAP, destaca un conjunto de prácticas escolares y pedagógicas como espacios formativos donde los estudiantes afirman haber desarrollado imágenes positivas a nivel personal y también haber fortalecido un “sentido de identidad” comunitaria y de valoración a sus referentes culturales y sus formas de vida. Destacamos i) el autodidactismo y el trabajo por proyectos como espacios de vinculación escuela-comunidad, ii) las “comunidades de práctica” y el aprendizaje cooperativo como formativos de conocimientos, habilidades y valores, y iii) las exposiciones públicas y la evaluación social de los aprendizajes. En estas prácticas escolares se explicitan conocimientos y habilidades intra e interculturales y se actualizan marcadores y emblemas de identidad étnica mixe.

i) El autodidactismo y el trabajo por proyectos: sentidos formativos en la autogestión y la autonomía

Una ruptura tajante con las prácticas escolares de secundaria fue la modalidad de trabajo autodidacta que suponía que los estudiantes se acercaran a información documental y de campo (“investigar primero”) antes de recurrir al maestro, descentrando la figura de este último como agente educador. La búsqueda del autodidactismo operaba mediante un trabajo pedagógico basado en “proyectos”, donde las y los jóvenes organizados en equipos seleccionaban un proyecto

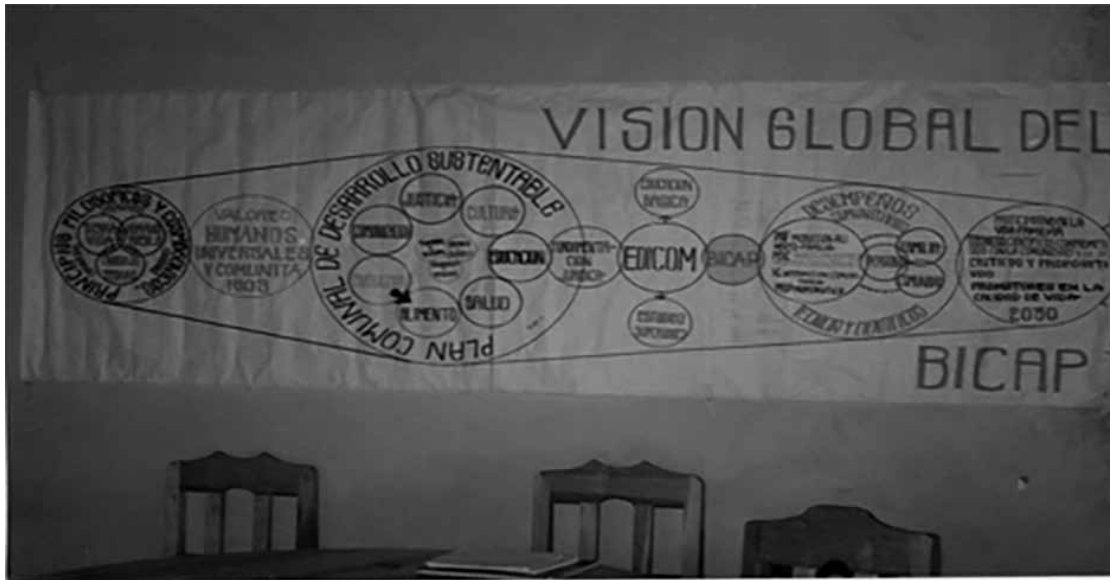


Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.

productivo o social y eran responsables de su diseño y seguimiento, asesorados por los maestros y en diálogo con los actores comunitarios conocedores del tema. En torno al proyecto se articulaban contenidos curriculares del nivel; eran los estudiantes los responsables de llegar a las sesiones en aula con insumos teóricos y prácticos para nutrir la discusión. Esta práctica se recuerda como una de las más disruptivas con las experiencias escolares previas.

Para mí sí fue como un *shock* porque del kínder a la secundaria jamás había participado en ese tipo de enseñanza. Siempre era: “los maestros te dicen, lo que te dicen es lo que tienes que hacer”. Y en el fondo el concepto es: “pues yo no sé nada, por eso voy a la escuela, porque voy a aprender”. O sea, también nos asimilábamos como alumnos con la mente en blanco, que el maestro te diga todo. Y en el BICAP sí fue todo un reto porque resulta que el facilitador sí sabía una parte, pero nosotros también, y teníamos que poner de nuestra cosecha (Raquel, generación 1997-2000, registro 24/06/2010).

A dicha práctica autodidacta de vinculación escuela-comunidad, los egresados(as) le atribuyen significados formativos que referimos antes: el desarrollo de competencias autogestivas, emprendedoras y la apropiación de conocimientos técnicos y metodológicos necesarios para desarrollar proyectos propios con un sentido de autonomía. La planificación estratégica y las habilidades de autogestión representan un capital cultural que afirman que les fue útil en sus trayectorias posteriores e integrador de una imagen positiva de sí mismos como sujetos con un ejercicio laboral-profesional responsable y autogestivo.

Tú decidías, tú marcabas tus tiempos para poder desarrollar un tema, tú le dabas la forma, si te hacía falta algo pues para eso estaban los asesores, no tanto para direccionar tu trabajo sino que te reforzaban en algunas situaciones donde creían ellos que había huecos. Pero sí, siempre, nunca dudaron de la autenticidad del trabajo. Y fue así, armar proyectos. Eso fue lo interesante para mí de esto, para después armar proyectos, el poder defenderlo. Y creo que me ha servido, me ha servido para mucho, para emprender una actividad siempre hago un pequeño bosquejo. Y como que inculcaron eso... o sea vas a hacer algo, pero tienes que tener una guía, una dirección finalmente, pero que tú lo vas creando, nadie te lo impone. De alguna



Foto: BICAP.

forma creo que te hacen autónomo en las decisiones y no individualista (Eusebio, generación 1997-2001, registro 05/08/2009).

Al principio era así como de probar si se da la papa en mi pueblo, si lo podíamos vender. Como era una parcelita chiquita, pues nosotros no sólo repartíamos entre nosotros. Ya hubo otros que plantaban flores... o cuidaban pollos y así juntábamos las experiencias, exponíamos los temas y preguntábamos las dudas que teníamos entre los equipos y de ahí sacábamos las conclusiones. Para mí, lo más interesante fue la práctica porque al fin y al cabo de ahí aprende uno. Porque los libros te dicen tal o cual cosa, ¿no?, pero tú al verlo y hacerlo pues ya tienes más experiencia, es lo que más atrae, es lo que te da el conocimiento. Para mí es bueno en la práctica y la teoría, es lo que me gustó también del BICAP. Lo aplico y así lo experimento más (Griselda, generación 1998-2001, registro 28/02/2009).

Si en el apartado anterior analizamos estos significados formativos como parte del sentido profesionalizante asignado al paso por el BICAP; aquí esos significados se articulan con un sentido de identidad comunitaria, apuntalado desde la “diferencia intracultural”. En las experiencias de diversos jóvenes-adultos

egresados(as), las prácticas escolares autodidactas, el trabajo productivo fuera del espacio escolar y la participación en las prácticas socioculturales cotidianas de las familias, detonan procesos vivenciales de reflexión metacultural, identificación afectiva y explicitación de elementos emblemáticos constitutivos de un “nosotros” comunitario.

Era el módulo de salud, algo así. A nosotros nos tocó Nejapa y nos fuimos una semana allá a hacer un diagnóstico de salud. Entonces era algo así: no necesitas que venga alguien y empiece a aplicar encuestas para que sepas hasta dónde llega tu pueblo, sino que nos fuimos... a conocer nuestro territorio directamente, a empaparnos, a documentar (Tajëw, generación 2000-2003, registro 14/06/2010).

Entonces te reencontrabas, revalorabas muchas cuestiones porque nosotros llegamos a entrevistarnos en nuestra lengua con productores de papas, de mezcal, productoras de pulque, personas que se dedicaban a otras cosas como albañiles... y participábamos con ellos e investigábamos. Entonces “todo mundo tuvo vida” en ese momento que estuvimos como estudiantes del BICAP. Siento que fue reafirmar nuestra identidad. Como un bastión más para resistir a la cultura opresora que nos impone homogeneizarnos, era como “oye, aquí estás, lo tuyo también tiene un valor muy especial” (Eusebio, generación 1997-2001, registro 05/08/2009).

La estrategia pedagógica prevista por el modelo tecnológico agropecuario heredado del CBTA —el trabajo por proyectos productivos estudiantiles— se apropia y se resignifica desde el sentido étnico-comunitario del proyecto BICAP. En las experiencias de los egresados(as) se muestra que esta práctica resulta estratégica para visibilizar prácticas que responden a lógicas culturales diferenciadas, tarea propia de una perspectiva intercultural (Dietz y Mendoza, 2008). Para la pedagogía inductiva intercultural (Gasché, 2008), la participación del docente en las actividades sociales y productivas de los actores comunitarios, entendidas como espacios de “inter-aprendizaje”, permite avanzar hacia distintos niveles de explicitación de los conocimientos implícitos a ellas. Algunas experiencias escolares de egresados(as) permiten pensar en esta práctica escolar del BICAP como una ruta de interculturalización de “saberes-saberes” y “saberes-haceres” (Dietz y Mateos, 2011) que se actualizan al articularlos con los conocimientos curriculares del nivel. Sus experiencias también ilustran como las actividades socioproductivas comunitarias y los conocimientos implícitos

a ellas se resignifican en función de los proyectos estudiantiles de autogestión y autoempleo.

Nosotros éramos cuatro, nos organizamos, platicamos qué proyecto queríamos hacer, ¿no? Entonces dijimos que fuera panadería, anduvimos buscando personas que nos pudieran dar asesoría en repostería, panadería y todo eso. De hecho llegamos a hacerlo, hubo un tiempo en que fuimos allá abajo, con el señor Tomás, el de la panadería allá abajo... como en ese tiempo era nuestro asesor el inge Toribio, él nos llevó con su hermano. Ahí nos dieron una orientación de cómo es la elaboración de pan. Lo practicamos nosotros, lo llevamos a cabo en un horno de estufa en casa de la compañera, hasta lo estuvimos vendiendo, empezamos a hacer pay de manzana, pan dulce... sí.

De hecho lo hicimos todo acá; estuvimos todo el ciclo escolar en panadería, terminamos bien y aprendimos muchas cosas de eso, ¿no? Yo al día de hoy puedo preparar pasteles, puedo preparar pay, o sea, así nada más como para nosotros, familiar. Pero sí lo sé preparar porque sí aprendimos mucho de ahí: qué ingredientes, cómo se deja reposar, todo el proceso desde que se compran los materiales, se prepara el lugar, la forma en que debe estar el horno, limpiar con la escobilla de palma, la temperatura y el clima, hasta vender el producto ya elaborado. Y luego aquí para que tú puedas empezar un negocio tienes que pedir permiso a la madre naturaleza que siempre está muy relacionado con cualquier tipo de trabajo... ya sea estudio, un negocio, ya sea una profesión que ejerzas, siempre tienes que ir a pedir permiso y al mismo tiempo a dar las gracias, ¿no? Es cuando se llevan los pollos al cerro, se hace el ritual. Porque nos mandaban a investigar todo pues, para que en la exposición diéramos un buen trabajo (Guillermina, generación 1997-2001, registro 13/07/2010).

Lo anterior problematiza el tema del conocimiento como materia cultural. En una perspectiva sintáctica de la cultura como producto de la actividad social humana (Gasché, 2008a), a las prácticas culturales subyacen conocimientos implícitos cuya “conversión” en conocimiento escolar bancario —generalmente propuesta por los programas educativos interculturales— le imprime un cambio de naturaleza al separarlo del contexto habitual de su actualización cultural y lo clasifica bajo categorías que están fuera de dicha lógica (:309). En esta perspectiva, es la participación en las actividades mismas donde esos

marcos de conocimiento implícitos pueden aprehenderse sin desvincularlos de sus contextos de práctica social. Para Gasché (*ibid*) involucran no sólo un saber cognitivo, sino práctico, procedimental, actitudinal y gestual: “saber-hacer, saber-decir, saber comportarse”, sólo accesibles mediante la participación en la actividad social y en procesos de inter-aprendizaje con las y los actores comunitarios.

Esta constituía una tensión en las dimensiones inter-culturales e inter-actores del BICAP, donde si bien las experiencias de sus egresados apuntan hacia la explicitación de marcos de conocimiento y de práctica cultural “propios”, aunque relacionales, también muestran que la ruta de interculturalización del currículo escolar se podía reducir a una mera “agregación de contenidos étnicos” en áreas específicas del mapa curricular, o bien circunscribirse más a sus componentes emblemáticos y menos a la *praxis cultural* comunitaria “rutinizada” (Jiménez, 2009) y a sus articulaciones interculturales.



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.



Foto: BICAP.

Trabajamos lo de medicina; por eso al final obtuvimos productos, y esos productos a veces los sacamos al mercado. La gente primero no lo reconocía, ya después sí. Trabajamos los tres años la medicina tradicional, nos estuvo apoyando la señora Victoriana, como tiene más noción, ella nos apoyó. Hicimos una pomada, todavía sé un poco los procedimientos, en este caso aplicamos la planta del gordolobo y luego vaselina, se empieza a hervir en una cazuela a fuego fuerte, donde se le echa el litro de agua, se empieza a menear y de ahí ya no me acuerdo. También hicimos un jarabe, era para la tos, llevaba ocote, eucalipto, canela y ajo (Adela, generación 1998-2002, registro 03/09/2009).

Contrastando, otras experiencias de egresados(as) señalan que la participación en actividades socio-productivas comunitarias impulsada por la escuela

sí generaron un espacio vivencial de acercamiento reflexivo a la *praxis cultural* comunitaria y visibilizó o explicitó conocimientos propios no reductibles al saber científico o escolar. En estas experiencias, el BICAP permitió “explicitar un sentido de identidad comunitaria” en torno a prácticas culturales distintivas y marcadores de una frontera étnica con un fuerte componente afectivo.

Pero sí hubo un redescubrimiento demasiado fuerte. Por ejemplo, con la cuestión [del mundo] natural, ¿no? Con la naturaleza y con la forma en que le damos vida. Porque aquí... nuestra visión siempre ha sido holística, desde que estamos en el seno familiar. Por ejemplo, a los animales más insignificantes les damos vida, les damos significado como seres de la vida. Y no tiene que ver nada con la cuestión occidental de querer asustar a las personas, de que si matas este animal te va a pasar esto, no, no es como el cielo y el infierno. Al contrario, le damos como que otra forma. Pero sí hubo ese redescubrimiento. Nosotros trabajamos en reforestación, dimos tequio cuando llegó el agua a la comunidad, entonces se tradujo en la práctica lo que se decía en teoría. Fue un redescubrir y reafirmar. Revaloramos el tequio: que no vinieran las cuestiones de fuera, por ejemplo: “te dan lana, contrátame diez, quince albañiles y saquemos una calle”, no sé. Cuando anteriormente decían: “el sábado vamos a ir a dar tequio allá a la comunidad, todos”. Y tal vez el dinero que venía para cierta obra, a lo mejor una parte se dedicaba a la obra y otra parte para ir subsanando otras muchas necesidades del pueblo (Eusebio, generación 1997-2001, registro 05/08/2009).

A mí en particular ese año se me hizo muy interesante porque se nos dio libertad para elegir. Había chavos que estaban en proyectos, por ejemplo, cría de pollos de engorda hasta nosotros que estábamos limpiando un sitio sagrado, ¿no? ¿Qué onda con la basura en los sitios sagrados? Era así compartir los proyectos y sí había mucha retroalimentación. Como que todos esos espacios y todos esos momentos, el modelo los propiciara de una manera para que realmente pudiéramos sentir que sí había un vínculo con la comunidad y que nosotros no estábamos estudiando solo para seguir estudiando, sino para seguir formándonos, pero también para seguir cerca de la comunidad, ¿no? No una educación que te desvincule, al contrario (Tajjēw, generación 2000-2003, registro 14/06/2010).

Desde estas experiencias, el autodidactismo y la participación en proyectos comunitarios se significan como espacios formativos personales; pero en ciertos



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.

casos también como experiencias que explicitan los vínculos de identidad étnica comunitaria y los actualizan. Ello no obsta para que otros jóvenes no vean en estas prácticas un sentido de identidad ayuujk, y las conciban únicamente como componentes del modelo, o bien experiencias en las cuales representan espacios de socialización juvenil.

C: Nuestro proyecto en primero fue de tabaquismo, entonces se supone que teníamos que hacer indagaciones y ver de qué se trataba, sobre todo en la comunidad. Pero era bien curioso (*ríe*) porque no teníamos maestros de química, de biología... Eso lo cambiaron hasta el segundo año, el primero sí fue todo un desmadre, cada quien hacía lo que quería hacer. Había fechas programadas para asistir a las asesorías. ¡Pero con qué íbamos a llegar si no hacíamos nada! En realidad era puro paseo... En segundo semestre según nos tocó hacer un proyecto de pescados, nos íbamos todo el día a buscar peces al río de Tlahui, cuando ni hay peces ahí (*ríe*).

E: ¿Y ustedes qué opinaban de eso?

C: Creo que en realidad no nos preocupaba, o sea, sí sentíamos que no había mayor formalidad. Era un cambio totalmente diferente porque en la secundaria tienes todo el día al maestro enfrente. Y ahí no tenías maestro, salías volando al lugar que querías ir. Lo recuerdo bonito, era divertido (Tsyop, generación 1997-2001, registro 23/08/2009).

Estos contrastes son reveladores de la heterogeneidad de formas de apropiación, resignificación y/o impugnación de un discurso de “diferencia intracultural” transmitido por la escuela.

ii) Las comunidades de práctica y el aprendizaje cooperativo

Una comunidad de práctica se define como “un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo, y por lo que aprenden en esta práctica común” (Vásquez, 2011: 59). Forman parte del paradigma del aprendizaje situado que, entre otros rasgos, destaca la “relevancia social de los aprendizajes buscados, la pertinencia de estos en aras del fortalecimiento de la identidad y la agencia del alumno, la significatividad, motivación y autenticidad de las prácticas educativas que se diseñan y el tipo de participación o intercambios colaborativos que se promueven en los participantes (Díaz Barriga, 2003: 21). Se promueve la colaboración, la pertenencia y “la posibilidad abierta de cambio y aprendizaje continuos”, así como “la creación de ambientes de aprendizaje que propicien la participación de los actores en actividades de valor innegable para los individuos y sus grupos o comunidades de pertenencia” (Díaz Barriga, 2003: 22).

En BICAP el trabajo en equipos de estudiantes abocados al desarrollo de proyectos productivos, la investigación documental y de campo, la participación en las actividades socioproductivas y la discusión y asesoramiento en el aula, constituyen las “comunidades de práctica” que vertebran los aprendizajes socioculturales y sus articulaciones con los conocimientos escolares convencionales. Pedagógicamente se les atribuye un valor formativo asociado a la responsabilidad, la organización, la comunicación y la planificación, actitudes que en las experiencias escolares de los egresados fueron significativas.

Teníamos mesas redondas... no eran pupitres, eran mesas redondas. Las clases eran así, nos sentábamos con el equipo que habíamos tenido porque nos acoplamos muy bien. [...] Entonces nos poníamos a discutir el avance del proyecto y el tema con quienes estuviéramos. No era individual y nada más quedarse ahí con lo que entendí, sino que era retroalimentar todo lo que nos estaban enseñando con todos los demás compañeros. A mí lo que más me gustó fue trabajar en equipo. Ahí aprendimos a trabajar, a entendernos, a organizarnos, a organizar nuestros tiempos, y nos organizábamos muy bien. Teníamos horarios, y los maestros nos decían: ‘ustedes saben, si quieren trabajen, es ya su responsabilidad’. Ellos estaban siempre también asesorando; cuando veían que un equipo estaba descarriado iban y lo jalaban, entonces siempre estaban ahí. Pero también era como dejarnos la responsabilidad de tomar ya decisiones nosotros, de hacernos responsables de todos los trabajos que teníamos. Entonces eso... a mí fue lo que me gustó más, trabajar en equipo, hacer proyectos (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

Las comunidades de práctica del BICAP que los egresados percibían como fuertemente disruptivas del modelo cultural de la escuela occidental y moderna y con sus prácticas de organización del trabajo, el tiempo y la tarea escolar, se desarrollaban también en medio de tensiones y contradicciones.

A veces nos calificaban en equipo, a veces individualmente. Y nos teníamos que acostumbrar, por ejemplo, si sacábamos menor calificación a la que esperábamos, nos decíamos: “¡no, fue por tu culpa! Tú no expusiste bien”, ¿no? Era de pagar por todos. Así era, pero pues me acostumbré al modelo (Griselda, generación 1998-2001, registro 28/02/2009).

Finalmente, en medio de esas tensiones, también algunas experiencias de egresados(as) atribuyen a las comunidades de práctica en BICAP un “sentido étnico” asociado a valores comunitaristas como el trabajo colectivo. Prudenciana, por ejemplo, valora el trabajo en equipos y los proyectos productivos estudiantiles como una experiencia significativa por haberle dejado competencias organizativas, de planeación y de comunicación que le resultaron funcionales posteriormente en su trabajo con una cooperativa de mujeres. Interpreta estas competencias como equiparables la práctica comunitaria del trabajo colectivo en el tequio.

Creo que trabajar por equipo me ayudó bastante. Por ejemplo ahora ya entiendo cómo hacer proyectos, aunque no mucho, pero al menos tengo por lo menos la base, cómo se debe organizar la información, y yo siento que me ayudó. [...] Por ejemplo donde estoy ahora, la cooperativa es de otras compañeras, pero pues a veces platico con ellas o me preguntan, entiendo más o menos cómo es o cómo debería de ser... Es difícil porque generalmente en los grupos siempre hay problemas porque no se comunican, y eso es necesario: la comunicación y el apoyo en cualquier proyecto, pero así es. Lo practicamos en BICAP, y también es así aquí, en la comunidad y con el tequio, que también es como trabajo en equipo en grande. Ahorita en el grupo no lo aplicamos mucho, pero para hacer un proyecto, las apoyo [en] cómo más o menos hacerle (Prudenciana, generación 1997-2001, registro 10/07/2009).



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.

Las perspectivas de los egresados apuntan a que las comunidades de práctica en BICAP promovieron en mayor o menor medida, y siempre en tensión, el desarrollo de habilidades y conocimientos “inter-actorales, inter-lingües e inter-culturales” (Dietz y Mendoza, 2008), y el acercamiento a “saberes” que podemos categorizar en las dimensiones señaladas por Gasché (2008) como parte de la pedagogía inductiva intercultural: “saber-conocer”, “saber hacer”, “saber decir” y “saber ser”. En el “*saber conocer*”, las experiencias de los egresados refieren a la investigación de conocimientos locales, prácticas socioculturales y su “diálogo” con conocimientos científicos. “*Saber-hacer*” significó adquirir conocimientos y habilidades técnicas del contexto sociocultural pero también relevantes en el contexto etnopolítico, como por ejemplo saberes y técnicas de herbolaria, junto a saberes y técnicas de planeación estratégica y habilidades de gestión. La dimensión del “*saber-decir*” concierne a habilidades gestuales, discursivas y comunicativas y se expresa en el mayor o menor dominio la lectoescritura de la lengua mixe y otros lenguajes como el de las TICS, pero también a habilidades de expresión oral y actitudes de seguridad, confianza y autoestima. Finalmente, la dimensión de “saber-ser”, individual y colectivo se relaciona con la medida en que el paso por BICAP apuntaló y/o explicitó un discurso de identidad ayuuik. En la experiencia que Eusebio narra, algunos de estos elementos están presentes.

Planteamos el proyecto del jardín botánico en una parcela de mi abuelita. Nos pusimos a investigar un montón de cosas que la gente de aquí conoce sobre las plantas. Y como mi mamá lleva toda la vida en eso, como curadora, pues de ahí, ¿no? Aprendimos un montón de cosas nuestras que uno no sabía. Nos pusimos a trabajar.

Aprendimos a gestionar un medio de transporte, gestiones de ese tipo, algo que para nosotros solamente los maestros lo podían hacer. “A ver, cómo le van a hacer, ustedes tienen que cumplir lo que ponen en su proyecto”. Pues el BICAP sí ayudaba para que tuvieras tus logros, para que fuera una realidad lo que estabas armando teóricamente. Conseguimos transporte y nos dedicamos a los abonos. Nos pusimos a trabajar en colectivo, por ejemplo, desde preparar el terreno, ir abonando el terreno y metimos el proyecto a PACMYC o no sé qué programa era... La autoridad municipal y escolar nos respondió muy bien: “el planteamiento fabuloso muchachos, nunca se había visto este tipo de planteamientos, adelante”. La autoridad de la escuela, la autoridad municipal y la autoridad agraria firmaron el aval del proyecto.

El error que cometimos... quizá porque éramos muy chavos, fue que no hicimos lo que nos decían los maestros: que anotáramos a alguien de mayor edad que nosotros, por la lana que iba a llegar. Y como nos gustaba el relajo, y era convivir casi constantemente, entonces creo que los maestros pensaron: “no, tal vez la lana los vaya a envolver”. Y tenían razón porque creo que sí le hubiéramos dado en la torre si hubiera llegado el recurso. Incluso mi mamá se había ofrecido: “oye, si gustas yo puedo introducir el proyecto como persona mayor, que tengo trayectoria en la comunidad”. “No”, dije, “nosotros...”.

Total que se armó el proyecto, lo metimos. [...] Las personas que en ese momento estaban evaluando nos dieron unas buenas opiniones de la estructura y nos decían: “no, pues adelante, yo creo que este proyecto ya está”. Pero ya después nos hablaron: pasó el proyecto pero... temían por nosotros porque todavía no teníamos 18. Entonces simplemente por eso no iba a ser. Lo enlatamos, lo congelamos. ¡Pero ya teníamos todo! Habíamos hecho investigación, teníamos la cama, ya habíamos preparado el terreno, aprendimos a armar el cronograma, a organizarnos, a poder aprovechar los tiempos, los días.

Entonces, aunque ese proyecto no haya salido, siento que con esas experiencias, el BICAP aportó para mí como un proyecto de vida, como persona y en colectivo. Eso es lo que puedo hablar de ahí: la experiencia, la seguridad, el saber decidir, como que no quedarte tanto en “híjoles, lo hago o no lo hago”, sino en decidir: “sí lo voy a hacer, ¿no?” [...] Ya no era como vienes saliendo de las escuelas formales: “¿y qué voy a hacer ahora?”. En el BICAP como que sales fortalecido, con ganas de hacer muchas cosas más porque te quedas... emocionado de lo que conoces y de tus posibilidades. Y me ha servido mucho. Van tres lugares en que he andado y me ha sido funcional... Sobre todo eso, gestionando (Eusebio, generación 1997-2001, registro 05/08/2009).

Estos no son sentidos generalizables ni unívocos; en las comunidades de práctica se construyen también otros sentidos que no se relacionan con la diferencia, sino con la diversidad. Entre ellos, por ejemplo, están las experiencias del bachillerato como espacio juvenil (Weiss, 2012); en esta mirada, que no exploramos aquí, el bachillerato y sus comunidades de práctica constituyen una experiencia de socialización entre pares y de construcción de identidades juveniles. Asimismo desde otras experiencias escolares, se contesta o refuta la articulación de un sentido de identidad étnico-comunitario en las comunidades de práctica del BICAP, o bien se muestran sus tensiones y contradicciones.

A veces el trabajo en equipo se volvía así: “hay una lectura, ah mira, pues tú lee de aquí a aquí, y yo le sigo, y exponemos la parte que nos tocó”, ¿no? Sí se volvía como trampa, porque los maestros calificaban “uy, sí, nueve en trabajo en equipo”. Así eran luego los exámenes. Y en realidad mis compañeros decían: “no, es puro choro, en realidad no es cosa del otro mundo”. Como que ya le sabíamos a cada maestro; había dos o tres exigentes, pero no todos eran así. Entonces sí, muchos compañeros se la pasaban en el relajo, como que: “no es serio y está mejor así, si vamos a trabajar en equipo pues que cada quien haga su pedazo, y vamos a otras cosas” (Raquel, generación 1997-2000, registro 24/06/2010).

Como que no hicimos muy a fondo la investigación, como que no supimos cómo hacerlo, aunque teníamos nuestro asesor, nada más nos decía “pues ustedes mismos tienen que preguntarse ya no va a estar el asesor detrás de ustedes”. Nos molestaba que nos dijera así, pero los maestros no querían que tú fueras a preguntar todo. Entonces ahí fue nuestro error, como que nos confiamos mucho: “ya con eso sabemos” y ya fuimos a sembrar; según nosotros ya sabíamos. Y cuando fuimos a ver las gladiolas, pues no salía nada, fuimos a regar, ni sabíamos cuando lo íbamos a regar, y ya crecieron, pero no así como nosotros esperábamos porque salieron unos gladiolos bien chiquititos (*ríe*). Los fuimos a cortar porque ya íbamos a exponer, pero no florecieron muy bien que digamos, no eran flores de calidad. Y fuimos a comprar otros gladiolos. Ya sabíamos cómo íbamos a exponer, nos repartimos el tema como siempre y expusimos y nos hacían preguntas, “¿por qué un gladiolo está grande y otro está chico?”, y ya una compañera contestó, “lo que pasa es que ahí la tierra lo dividimos en dos partes, uno que tiene abono y otro que no tiene abono” (Florina, generación 2001-2004, registro 15/03/2009).

iii) Las exposiciones públicas y la validación social de los aprendizajes

Las exposiciones orales, bilingües y públicas del trabajo de los equipos de estudiantes, además de ser la principal estrategia pedagógica de evaluación global de los aprendizajes, son un componente del proyecto étnico tendiente a fomentar en los estudiantes un sentido de seguridad en sí mismos, confianza en sus conocimientos y recursos personales, familiares, culturales e identitarios y competencias comunicativas para hablar en público y desenvolverse con seguridad y competencia en ambas lenguas, mixe y español. Asimismo, las

exposiciones son una práctica de validación social de los aprendizajes y una estrategia de vinculación escuela-comunidad; de ahí la asistencia de los padres y madres de familia y de las autoridades municipales y educativas, y del protocolo ceremonial de estos eventos.

Gasché (2008) expone que el conflicto intercultural histórico entre las sociedades denominadas indígenas y la sociedad no indígena hegemónica, se traduce en una relación de poder establecida en términos de dominación y sumisión. Este conflicto, según el autor, se sostiene en una base de condiciones materiales objetivas, y en un conjunto de creencias interiorizadas que reproducen y recrean en el plano subjetivo-actoral las asimetrías históricas. En un proyecto escolar dirigido al empoderamiento étnico (Dietz, 2003), reforzador de la diferencia intracultural, resulta políticamente significativo atender esta dimensión subjetiva que interioriza los estereotipos negativos que perpetúan la condición étnica como una condición de sumisión.

No estábamos acostumbrados a eso. Nosotros desde la primaria, la secundaria, el maestro tiene que dar la clase y el alumno escribir y escuchar nomás, entonces fue un cambio total que el alumno pase al frente y el maestro escuche. Sí se nos dificultó un poco, más para hablar en público, para hablar así, daba pena, miedo, porque uno no está acostumbrado. Entonces, eso fue una gran diferencia y que hasta ahora ha servido de mucho porque te puedes desenvolver, porque te puedes desarrollar enfrente del público, sin vergüenza por ser de comunidad o por hablar una lengua [indígena]. Entonces sí fue una buena estrategia, ajá, a mí sí me gustó que fuera así (Teresa, generación 1996-2000, registro 13/07/2010).

En la mayor parte de las experiencias escolares de los egresados(as) del grupo, esta práctica efectivamente se significa como altamente formativa en actitudes de seguridad y confianza en sí mismos. Los egresados vinculan esta práctica escolar al sentido profesionalizante del BICAP; un ejercicio que ayudaba a perder el miedo y a ganar confianza en la perspectiva del ingreso a la educación superior, y a la necesidad de construir una posición de seguridad en el contexto intercultural universitario, en muchos sentidos asimétrico.

Eran palabras mayores. Porque ahí no era ya el examen y sólo escríbele, sino que, ¿cómo voy a exponer yo enfrente de mis papás o de los papás de mis compañeros,

de las autoridades...?! Era más socializado ese aprendizaje y era enfrente de la comunidad, de la gente que conocías [...] Lo que recuerdo es que muchos nos empezamos como a desenvolver más, a hablar... en realidad a todos sí nos costaba mucho hablar el español... y más para exponer cuestiones teóricas. O también la vergüenza, tan sólo de trabajar en equipo, eso no era muy común. Y eso se fue superando, nos fuimos haciendo más seguros de lo que teníamos (Raquel, generación 1997-2000, registro 24/06/2010).

Las exposiciones se hacían delante de los padres de familia, delante de todo el grupo. Eso sí, nos daba miedo, el nerviosismo, el tener que exponer delante de mis papás o de los papás de los otros (*risas*): pero la intención era que fuéramos perdiendo el miedo. Que si íbamos a entrar a una carrera que pudiéramos exponer, siempre nos decían: “ustedes si pueden hablar aquí, pueden hablar en cualquier otro lado. Quiten ese miedo”. Pero sí era puro nerviosismo porque iban los papás y la exposición tenía que ser en mixe y en español (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

El sentido formativo y empoderador se aquilata en las trayectorias posteriores a BICAP, tanto en las que llevaron a la profesionalización universitaria como en las que no; se le atribuye un aumento de confianza en sí mismos y en sus capacidades autogestivas y organizativas para plantearse proyectos de vida y desarrollarlos desde una base de autoestima personal, pero también colectiva. Esto muestra, en términos de Coral Morales, “la estrecha vinculación entre una valoración identitaria colectiva y el reconocimiento pleno de las capacidades personales, el “Yo identificado” con su mismidad y al mismo tiempo consciente de la diversidad” (2013: 194). Esta diversidad incluye lo juvenil como identidad personal y colectiva en experiencias escolares desde las cuales esta práctica fue un espacio formativo para su afirmación como jóvenes, frente a las culturas étnicas y parentales mayoritarias.

El trabajo de las exposiciones y todo eso rollo me ha favorecido mucho [...] Desde ese entonces surgen muchas inquietudes en mí, pues nunca dije: “hoypaso mi examen y aquí me quedo”, no. Siempre dije: “no, mi sueño siempre es llegar arriba, así que yo manejo este rollo bien”. Yo les hablaba sobre la cultura, o sea, “un día voy a armar un libro”. La gente se ríe de lo que dices, pues realmente no tienes razón o no tiene sentido lo que estás diciendo (*risas*). Pero te vas dando cuenta y vas ordenando un poquito más cómo decir las cosas ¿no?

Y esas exposiciones, ese tipo de trabajo creo que ahí reflejo parte de mi vida para poder decir: ¿de dónde parto? ¿hacia dónde me voy, por qué, qué opciones tengo? Entonces siempre lo comparo mucho, ¿no? Creo que es lo mismo que pasa con la vida y siempre me acuerdo de esas exposiciones. Creo que ahí es que me desperté (José, generación 1997-2001, registro 07/07/2010).

El sentido formativo y empoderador tiene una connotación étnica orientada a subvertir los estereotipos interiorizados o las heteroclasificaciones que enuncian como culturales condiciones de desigualdad social con el fin de reproducir o justificar estructuras de dominación.

La lengua, el vestido, la situación económica e inclusive las relaciones sociales se asumen como marcadores de identidad y son enunciados para autoafirmarse en su diferencia con “los otros”. Sin embargo, junto a los marcadores de identidad — lengua y vestido— se asocian los marcadores de la pobreza —situación económica y relaciones sociales—. Unos, lengua y vestido, marcan la identidad; los otros, situación económica y relaciones sociales, son condiciones derivadas del contexto, por lo cual de ninguna manera tendrían que adoptarse como marcadores de identidad. Los primeros abonan a la autovaloración positiva, los otros socavan la autoestima: “Las diferencias de clase son reafirmadas por las diferencias culturales, y ello consolida —y a veces legitima— la desigualdad” (Margulis, 2009: 177) (Morales, 2013: 193).

En este sentido, esta práctica escolar orientada a la identificación positiva sí a nivel personal y colectivo, se ancla en la conciencia de sus recursos culturales, su origen étnico y su pertenencia comunitaria y hace parte de del sentido ético-comunitario del bachillerato.

iv) Identidad portada y prácticas culturales situadas: la diversidad en la significación del BICAP como proyecto étnico-comunitario

Las prácticas escolares que apuntalan la propuesta etno-comunitaria del bachillerato son mediadas por las experiencias personales y los hábitos familiares, configurando significados diversos. Lo que podemos observar y que se confirma

en sus relatos de vida,⁵⁶ es que entre jóvenes-adultos con experiencias migratorias previas al ingreso a BICAP, la experiencia escolar es más representativa del reencuentro con “lo propio” y deviene en la construcción de identidades emblemáticas, construidas en las fronteras de sus propias experiencias de migración. Subrayan una “identidad portada”, un sentido de arraigo simbólicamente territorializado pero no situado en un espacio fijo. Eusebio, un egresado que es músico y que trabaja en el magisterio, vivió varios años en la Ciudad de México antes de regresar e iniciar el bachillerato en la comunidad de origen, afirma por ejemplo:

Tampoco el modelo educativo era como encarcelarte: “tú tienes que vivir aquí, es que aquí lo tienes que traducir”. No. La escuela siempre fue: “no te olvides de ti, ni de tu gente ni de tu familia. Al contrario, el campo está abierto: conoce otros mundos, conoce otros lugares”. En la práctica, ya como personas, a veces la gente se queda ahí y le da continuidad. Pero tampoco la escuela te obligaba a eso. O tampoco la comunidad: aquí eres siempre bienvenido, estás en casa, ¿no? O “donde estás tú, estamos todos”. Por ahí está la idea más o menos (Eusebio, generación 1997-2001, registro 05/08/2009).

Desde otras posiciones, jóvenes-adultos originarios de las localidades que crecieron en el pueblo participando del trabajo agrícola y de las prácticas productivas familiares construyen sus experiencias escolares más vinculadas al sentido profesionalizante del bachillerato y a sus sentidos formativos. En estas experiencias, la propuesta étnica del bachillerato se articula de manera distinta; menos dentro de discursos reivindicativos emblemáticos y más en el ámbito de las prácticas sociales y productivas comunitarias que se actualizan para apuntalar un proyecto personal y encontrar los medios de subsistencia dentro o fuera de la comunidad. Griselda, por ejemplo, es una joven adulta de 29 años; vive en Tlahuitoltepec y siempre ha vivido ahí, salvo cuando ingresó a la carrera de contabilidad en la UABJO que interrumpe cuando se embaraza. Ella trabaja en el negocio familiar de panadería y repostería que montó su padre. Ambos padres son de origen campesino y no fueron a la escuela. Se distancia claramente del discurso étnico de la escuela. Al igual que ella

⁵⁶ Capítulos 3 y 4.



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.

Edwin, de 28, que siempre ha vivido en el pueblo apoyando el sostenimiento de su hermana y su madre piensa que la identidad comunitaria no es algo que la escuela enseñe.

El BICAP me aportó más experiencia en cuanto a estudio, de aprender cómo trabajar en equipo, o también a concientizar sobre el ambiente, la naturaleza, y también sobre la comunidad porque nos enseñaban cultura ayuujk y hasta escribíamos el ayuujk. Aprendí más de mi pueblo digamos. Pero también entre los compañeros criticábamos que los profesores no estaban bien preparados, o no te enseñaban. Cuando te enseñaban cultura y todo eso, nos aburrían, hablaban de lo mismo, como que ya no, queríamos que fuera algo novedoso. Así, esa era mi crítica. Algunos decían: “ay, lo mismo, cambien eso” (Griselda, generación 1998-2001, registro 28/02/2009).

En parte que en la escuela tomen en cuenta ese punto de lo comunitario pues lo veo bien. Pero como digo, hay muchos chavos que no toman en cuenta eso. Lo bueno es que eso ya nos lo dejó la familia, y la propia personalidad... Nosotros sí mantenemos ese tipo de cosas. No tanto porque igual hay conflictos, ¿no? En el pueblo una familia tiene una forma de vivir, otros otra. Hasta en mi familia más que nada. Pero igual tratamos de mantener la costumbre, la práctica, y nos



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.



Foto: Cortesía del arquitecto Santiago Orozco.

agrada... Yo creo que por eso mismo no me he ido a otro lugar (Edwin, generación 1997-2001, registro 23/06/2010).

En esta gama diversa, algunas experiencias escolares de egresados(as) configuran un significado del BICAP como proyecto de “diferencia” intracultural a partir de las prácticas escolares que los acercan a la *praxis cultural* comunitaria y facilitan experiencias de identificación y rutas de reflexión metacultural, así como enfatizan marcadores identitarios y desarrollan actitudes de autoestima y de valoración positiva de su origen. En lo que sigue exploramos tres referentes relacionales que participan de estas construcciones de identidad mixe en el paso por la escuela media superior.

2.2.3 Mediadores de la identidad etno-comunitaria desde el bachillerato

Al igual que median su sentido profesionalizante, el sentido etno-comunitario del bachillerato se construye relacionamente con i) los maestros locales y foráneos, ii) los estudiantes ayuuik y de otras procedencias étnicas y iii) las familias que aportan a su significación como un proyecto de diferencia-alteridad.

i) Los maestros en el proyecto identitario y la delimitación de las fronteras étnicas

Como antes adelantamos, un rasgo distintivo del proceso de apropiación étnica de la escuela que da origen al BICAP en 1996 es la pertenencia comunitaria ayuuik de gran parte de su personal docente integrado inicialmente por el grupo de intelectuales locales que había recogido las iniciativas previas, redactado y gestionado políticamente el proyecto EDICOM en la década de los noventa. Este grupo de comuneros son figuras de liderazgo comunitario con perfil profesional que sustituyen a los docentes del extinto CBTA e inician el proyecto etnopolítico emergente. Después del primer año, ingresan maestros no ayuuik y profesionistas jóvenes originarios de Tlahuitoltepec. La composición intercultural y el perfil profesional de la planta docente del bachillerato se transforman a la par que lo hace la misma propuesta de formación.

Las percepciones de las y los jóvenes reflejan estos cambios. Los egresados de la primera generación enfatizan el sentido eminentemente colectivo del trabajo escolar y del aprendizaje integrado a los proyectos productivos; en generaciones subsecuentes los testimonios aluden a otra distribución del tiempo escolar con horarios más fijos y una organización del trabajo que combina materias en aula y proyectos en campo. Estas diferencias se entienden como parte del dinamismo inherente al proceso de apropiación, pero sirven para visibilizar tensiones y asimetrías de poder internas que caracterizan la construcción del proyecto identitario étnico de la escuela.

Los maestros-asesores son un actor significativo; aparecen recurrentemente en las experiencias escolares de los egresados(as) como mediadores y traductores del “sentido de pertenencia” étnica-comunitaria que la escuela buscaba apuntalar. Un atributo fuertemente valorado es su mayor o menor capacidad de establecer relaciones de confianza con los estudiantes.

Cuando empezamos, los maestros nos veían como parte de un equipo, parte de todo lo que se estaba empezando, y también nosotros los veíamos igual. Claro, siempre manteniendo ese respeto de alumno-maestro, pero había una gran confianza, una gran integración entre todos los alumnos con los maestros. Teníamos confianza. [...] Siempre ellos estaban ahí apoyándonos para las materias que teníamos, las dudas sobre los proyectos (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

La confianza se asocia con el acompañamiento constante, la disponibilidad de tiempo y la participación de los maestros en las actividades escolares, no como actores distanciados, sino desde posiciones implicadas y participativas, lo que se enuncia como un recurso de distinción del bachillerato:

En el CBTA era ir al rancho y sembrar, pero no les explicaban cómo iban a sembrar el maíz o el frijol, sino que los mismos alumnos lo hacían y los maestros se quedaban en el salón, y ahí los alumnos veían cómo lo tenían que hacer. En cambio, cuando nosotros empezábamos los maestros siempre iban con nosotros, pues ellos también trabajaban, no se separaban. Nos ayudaban a (practicar) sembrar, a cosechar algo, o si nos ponían limpiar al pollo pues ellos nos ayudaban a eso y a venderlo (Carolina, generación 1996-2000, registro s/f).

El peso atribuido a estas actitudes y comportamientos deseables también se enuncia desde diversas experiencias negativas. Una crítica fuerte se relaciona con el distanciamiento de algunos maestros de las actividades de vinculación escuela-comunidad en las cuales se legitima localmente el discurso étnico-comunitarista del BICAP. Maestros que no participan en las actividades extra-escolares como los proyectos, los tequios y las actividades con las familias, generan un distanciamiento que se interpreta como falta de congruencia en un proyecto educativo que se enuncia como comunitario.

Sí le faltó consistencia en otros aspectos, en la misma docencia, de sus maestros. Yo me peleaba con Fidel... una vez estábamos viendo ecología y esa materia la llevábamos juntos, y él dice: “hay que hacer proyectos”, le respondí: “cómo vamos a trabajar proyectos nosotros, ¿acaso ustedes como maestros trabajan algún proyecto?”. Y pues esos cuestionamientos eran riesgos, si la misma institución no desarrolla proyectos, es difícil encaminar a los alumnos (Tsyop, generación 1997-2001, registro 23/07/2009).

Un telón de fondo en estas críticas eran las tensiones intracomunitarias en torno los nuevos profesionistas de BICAP que hacían uso de un discurso comunalista y que no habían servido —aún— en el sistema de cargos. En la mirada retrospectiva de algunos jóvenes, la percepción hacia los maestros fundadores del proyecto con trayectoria de servicio comunitario, se estructura diferente a la de los profesionistas que se incorporaron después; esta última es percibida como contradictoria entre su “discurso identitario” étnico y su “PRAXIS CULTURAL comunitaria” (Jiménez Naranjo, 2011).

En las últimas generaciones del BICAP entró gente que venían desempacaditos del ITAO, del ITO, de la Narro de Saltillo, no sé si del Politécnico, que llegaron con sus ideas yo digo cuadradas... porque son instituciones muy verticales para mí, y llegan con esa verticalidad ahí, pues claro que no encajan en el proyecto comunitario. Sí eres mixe, ¿crees que puedes, que no pasa nada...! Pero al momento de articular los conocimientos comunitarios y los que ellos traen, no es lo mismo. No es lo mismo como yo lea el proyecto EDICOM, incluso puedo tal vez sentirme identificado y repetir el discurso. Pero aterrizar en la práctica, como los que iniciaron el proyecto, no es sencillo. Para mí hay un abismo muy grande entre los que iniciaron y

los que contrataron después porque estas personas que iniciaron también fueron nombradas autoridades municipales. Nosotros habíamos alegado que los que ingresaran mínimo debían de pasar unos cinco años de proceso. Yo escucho buenos oradores entre los nuevos universitarios, gente que en su formación [no tienen] nada que ver con la cuestión de la comunalidad, pero que en su discurso sí es “oh sí”. Por eso digo, no basta ser mixe para construir un proyecto comunitario que tenga que ver con la cosmovisión de tu pueblo (Eusebio, generación 1997-2001, registro 05/08/2009).

Nuestros maestros [profesionistas], digamos los de Tlahui, los mixes, sí nos hablaban mucho de la comunidad, pero más como en el nivel de “la comunidad es muy buena, sus cargos son así como lo máximo”. Ajá, como todo muy fuera de serie, pero no todos lo vivían. En ellos no existía eso porque también era absorbente su trabajo. Y en otro sentido en el pueblo eran muy mal vistos porque, bueno, según estudiaron, no daban cargos, eran como bien contradictorios, ¿no? En mi caso sí me lo remarcó así muchas veces mi abuelo (Raquel, generación 1997-2000, registro 24/06/2010).

Otra expresión de las tensiones inherentes a la construcción del BICAP como proyecto de diferencia intracultural son las relaciones entre maestros ayuu-jk originarios de la comunidad y los docentes foráneos no indígenas, que son minoría. La construcción de la “diferencia” entre “los de Tlahui” y “los de fuera” tiene peso importante en la cotidianidad escolar. Los maestros foráneos pueden ser percibidos como distantes o menos comprometidos con los propósitos comunales de la escuela, a lo que contribuye que, por lo general, la gran mayoría viven en la ciudad de Oaxaca, salen de la comunidad los días viernes y regresan a laborar los lunes; asimismo se considera que desde su posición externa no están dispuestos a asumir actividades fuera de su horario laboral.

La relación, obviamente, con ellos ya no era así, eran maestros nuevos, no los conocíamos ni nos conocían. Sí había esa confianza, siempre hubo esa confianza, nada más que la relación cambió un poquito, porque también por el modelo, porque ya eran clases en tu horario, ya nada más los veíamos en la hora en que teníamos clase. En cambio antes pues casi siempre todos los maestros estaban. Me acuerdo bien cuando estábamos ahí... al lado de la farmacia, estaban cuatro o cinco maestros dándonos la clase. Entonces ya, un alumno tenía duda, otro contestaba lo que

sabía y todos estaban ahí con todos los alumnos: era más colectivo cuando empezó (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

En experiencias contrarias, algunos maestros foráneos son recordados justamente por su interés por colaborar con un modelo educativo alternativo que resulta atractivo desde una perspectiva “externa”. Aquí también hay diferencias en las percepciones de la primera generación y las subsecuentes; sin embargo, la presencia de los maestros foráneos es elaborada por varios egresados(as) como significativa y generadora de expectativas. Se les asocia con un papel de intermediación cultural, de enlaces con redes académicas y profesionales y con espacios de interlocución en la gestión de los proyectos. Otros hacen investigación académica y participan como docentes en el bachillerato; lo cual sí es avalado por los directivos de la escuela, pero a la vez constituye fuente de desconfianza para los maestros mixes.

Esperaba muchas cosas, por ejemplo que estuvieran más profesores de fuera, para así desenvolverse, no es lo mismo trabajar con profesores de la misma comunidad, cambia mucho... por ejemplo los proyectos que trabajamos antes nos apoyaron más los profes de fuera y no coincidían las ideas con los profes de fuera y de aquí, nos daban otros procedimientos y como que entre ellos no se entendían (Adela, generación 1998-2002, registro 03/09/2009).

Hubo muchos aprendizajes. Tuve la oportunidad de conocer a maestros de fuera... Y bueno, mis maestros de fuera, como que la luz que ellos daban es que para ellos también era novedoso ese proyecto educativo. Pero yo me daba cuenta como que ahí tenían opiniones encontradas porque de pronto los maestros de aquí empezaron a sentir así como: “los agätz sólo nos vienen a quitar la información”. Eso sí se dio mucho: “vienen a robarnos el modelo educativo que nosotros con mucho esfuerzo hicimos” (Raquel, generación 1997-2000, registro 24/06/2010).

Estas constituyen tensiones relacionales en las fronteras étnicas de un proyecto de “diferencia intra-cultural”. Si bien los maestros foráneos no son referentes del sentido étnico-comunalista atribuido a la escuela, sí lo son de su sentido “profesionalizante”; y por lo tanto son también actores estratégicos en un proyecto etnopolítico donde la profesionalización de sus jóvenes se persigue como un atributo de etnicidad. Sin embargo, en todo momento sus posiciones en el

proyecto escolar ponen en juego el conflicto intercultural implícito y la necesidad de mantener el control local del proyecto étnico.

ii) Los estudiantes como “otros significantes”. La diversidad y la desigualdad inter-actoral

En el BICAP seguía con los compañeros que venían desde la primaria y entonces eso fue como seguir con tu generación, hacer equipo; y también conocer gente nueva porque en ese año... en el 2000 había muchos chavos que venían de fuera. Personalmente fue una época como de más independencia, ¿no? Porque dos años viví sola con mi abuelita y era de “yo me mando solita, yo sé dónde ando”. Eso me permitió aprovechar más el bachillerato, no limitarme. No tienes obligaciones de casa y eso de pronto nos ponía a algunos al nivel de los chavos que venían de fuera y que rentaban, y que finalmente nada más se dedicaban a la escuela, ¿no? Y eso era un poco complicado para una persona local porque finalmente tienes obligaciones que cumplir en tu casa, siempre [...] Pero tuvimos chance de trabajar con chavos que venían de la mixteca, de Tehuacán, un chavo mazateco y zapotecos y aparte mixes de otras comunidades, por lo menos nuestra experiencia, mi experiencia sí fue de que tengo dos, tres amigos de esa época que todavía son mis amigos y que eran de fuera (Tajëew, generación 2000-2003, registro 14/06/2010).

En tanto universo heterogéneo, las redes de pares en el BICAP son también un espacio relacional donde se construye un sentido de “*diferencia*” intra-cultural. La presencia de estudiantes no ayuujk provenientes de distintas regiones del Estado que se forman musicalmente en el Centro de Educación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM) y simultáneamente cursan su bachillerato en el BICAP, supone una tensión entre la definición del “nosotros”, la diferencia intra-cultural del proyecto, y, como afirma Dietz (2003), “sus posibilidades de establecer un diálogo intercultural conflictivo”.

Los estudiantes foráneos tienen que participar en las tareas escolares al igual que los estudiantes originarios de Tlahuitoltepec; lo que implica, por ejemplo, que aprueben las clases de lectoescritura de lengua ayuujk aun sin ser hablantes y desarrollen proyectos estudiantiles adecuados al contexto

sociocultural y socio-natural de la comunidad. Esto genera fuertes tensiones interculturales y hace de lo étnico una condición de desigualdad o privilegio.

Se notaba mucho que de los de fuera se llevaban bien entre ellos, aunque no fueran de la misma comunidad, pero el hecho de que fueran ajenos a la comunidad los hacía agruparse o ser como contrarios ¿no? Y es lógico porque sentíamos que los limitan un poco, no había apertura para que ellos contribuyeran con lo que ellos traían, como con lo suyo. Los condicionaban mucho sobre la comunidad, ¿no? Que de pronto estaba bien, pero... habría sido mejor si les hubieran dado chance de aportar desde su realidad. Al final, por ejemplo, se juntaron chavos de... uno del Camarón, el chico mazateco, una chava con familia de aquí pero que no vivía aquí y se plantearon un proyecto de lombricomposta. Y decían: es que esto no necesariamente lo estamos haciendo para Tlahui, es algo que nos vamos a llevar en conocimiento y lo vamos aplicar allá. Se me hacía bueno porque estaban haciendo algo que a ellos les podía servir. En un momento dado hubiera sido más enriquecedor hacer algo más comparativo (Tajëw, generación 2000-2003, registro 14/06/2010).

El discurso étnico-comunitarista de la escuela es mediado y resignificado por los estudiantes desde su agencia social y cultural. En la frontera étnica entre “propios” y “otros”, el sentido étnico-comunitario del paso por el bachillerato puede relativizarse o contestarse en experiencias que subrayan un “sentido de identidad juvenil”, interculturalmente diverso, o un “sentido profesionalizante” que pone el acento en las desigualdades transculturales. Se significa el BICAP no sólo como un proyecto de diferencia étnica, o de diversidad juvenil, sino también como un espacio social desigual e interculturalmente asimétrico:

El problema aquí es que llegaban muchos chavos de fuera... lo que los maestros hacían era impulsar, no sé, la lengua materna por ejemplo. Y a veces los chavos pues decían: “y eso a mí por qué, para empezar yo no soy del pueblo...”. Entonces como que sí hay mucha confusión en eso, y de repente uno prefería que impartieran una materia que igual la ocupemos todos, ¿no? (Edwin, generación 1997-2001, registro 23/06/2010).

Asimismo, en estas relaciones sociales y escolares, se aprecia la diversidad intrínseca al “nosotros” étnico. Además de los estudiantes no mixes y de los

nacidos en la cabecera municipal, en BICAP estudian numerosos jóvenes originarios de los ranchos o localidades periféricas del municipio. La relación centro-periferia también visibiliza el bachillerato como un espacio “diverso” y “desigual”.

Para muchos que éramos del centro [de Tlahui], ese fue el momento en que también, bueno desde la secundaria, pero en el bachillerato de una forma un poco más madura, empiezas a ver las condiciones que hay en las localidades, que era algo que en la primaria no nos imaginamos porque casi todos éramos del Centro. [...] Yo creo que la diferencia se nota desde que vas a la primaria, de los niños que a veces llegaban mojados porque tenían que caminar una hora y los que a veces llegábamos secos porque caminábamos 10, 15 minutos; y en la secundaria cuando empiezas como a ver que si tú no te acabas tu cuaderno en un ciclo escolar, igual vas estrenar otro al siguiente ciclo y tus compañeros no. Y en el bachillerato había quienes nos podíamos pasar todo el día en la escuela y los que no porque tenían que trabajar o porque tenían que ir a leñar o que llegaban muy cansados y no rendían lo mismo en la escuela. Venían de lejos, tenían que venir desde sus rancherías... o desde que si tienes dinero para gastar en el receso o no (Tajëw, generación 2000-2003, registro 14/06/2010).

Las relaciones sociales en este universo escolar constituyen una *praxis* de aprendizajes intra e interculturales significativos. Si bien en la mayor parte de las experiencias escolares del grupo de egresados(as) se articula un sentido de identidad étnico-comunitaria ayuujk en el paso por BICAP, este significado es “diverso” y “desigual”.

Son chavos que tienen otros conocimientos como tienen otra forma de vida. En los módulos que nos tocaba trabajar con tierra, que si teníamos que cultivar algo, experimentar con algo, igual nosotros no sabíamos lo mismo que ellos, entonces nos tocaba aprender muchísimo, y te dabas cuenta que tú, aunque vivías en un pueblo, no sabías todo lo que se necesita saber para realmente vivir y sobrevivir con tus medios en una comunidad. Y ellos era algo que nos enseñaban mucho: [nos decían] “ay, hazte a un lado porque si sigues tú no vamos a acabar” En los terrenos de BICAP nos mandaban a sembrar arbolitos desde el principio y teníamos que cuidarlos durante los tres años, y a hacer tus bitácoras... y ahí también era así como: “No, tu árbol se está muriendo”. Y nosotros: “¡no, si está verde!” (*ríe*). Y luego teníamos clases de mixe,

pero ahí aprendías más con tus compañeros porque también el vocabulario que tu manejas aquí sí cambia o por lo menos yo sí tenía como muchos vacíos y había palabras que no conocía y expresiones también que se me hacían extrañas, entonces sí aprendes muchísimo... Pero por ejemplo, habíamos como 4 o 5 compañeros que íbamos a las SEVILEM. Entonces por eso no nos gustaban mucho las clases de mixe, porque había cosas que ya sabíamos y en ese tema equilibrábamos un poco con los demás compañeros ¿no?, porque teníamos nociones de la escritura y podíamos echar la mano (Tajëew, generación 2000-2003, registro 14/06/2010).

iii) Las familias: su papel mediatizador del sentido étnico-comunitario del BICAP

Finalmente, las familias juegan un papel central como referentes que mediatizan la significación de las experiencias escolares y la posibilidad de articular en ellas no sólo un sentido profesionalizante, sino también un sentido étnico-comunitarista. Sus posiciones ante la cultura escolar del bachillerato son diversas, en parte producto de modelos culturales implícitos que orientan la relación de los actores sociales con la escuela, sus formas de valorarla y de estimular la participación de sus hijos en ella (Saucedo, 2001); asimismo, en un contexto social etnopolítico, también sostienen valoraciones diversas hacia la orientación etno-comunitaria de la propuesta escolar, definidas desde las distintas formas de proyección étnica de los grupos familiares.

Muchas familias cuestionan las prácticas escolares no convencionales del modelo pedagógico; pero estos cuestionamientos son heterogéneos: pueden criticar que los estudiantes pasen demasiado tiempo fuera de la escuela, “perdiendo el tiempo”, o criticar la impartición de clases de lengua ayuujk, o bien, en otro extremo, cuestionar que las actividades escolares ocupen la mayor parte del día, y que con ello las y los jóvenes dejen de participar en las actividades familiares, distanciándose de un currículum cultural comunitario no escolarizado (Pastrana, 2007).

A veces mi abuelo me decía: “bueno, y cuando salgas del bachillerato, ¿qué es lo que vas a saber hacer?” Y yo me quedaba así, a ver, ¿qué le digo, leer? ¿O qué? Porque tampoco sentía como que estuviera aprendiendo algo práctico. Y se me quedó bien grabada esa idea porque decía mi abuelo: “no, yo no comparto esa idea

de educación. Si ustedes se quisieran educar a la mixe, ustedes deberían estar en el campo trabajando, aprendiendo los quehaceres comunitarios y pues eso no lo viven y tampoco lo van a adquirir en una entrevista (Raquel, generación 1997-2000, registro 24/06/2010).

Se aprecia una tensión entre la utilidad práctica y vivencial de los aprendizajes escolares, considerada por las familias como un elemento significativo en la formación de los bachilleres y el aprendizaje de los contenidos curriculares necesarios para transitar hacia el nivel profesional y/o para abrir un camino de movilidad social en espacios urbanos. En el proyecto promocional familiar, una prioridad es “terminar la escuela”. Dentro de este horizonte, algunas familias desarrollan posiciones proclives al planteamiento comunitario, mientras que otros mantienen posiciones críticas y distanciadas. Un elemento significativo para familias de origen campesino con escasas trayectorias escolares son las prácticas escolares donde las y los estudiantes desarrollan un trabajo productivo, reflejo de un “saber hacer” práctico y articulado a las actividades familiares cotidianas:

Como que la gente nos sentía raros porque nunca se había hecho así. Hasta mi mamá me decía, “¿qué no estás estudiando, qué haces aquí en la casa? ¡Se supone que debes estar en la escuela y no en la casa!” Pero yo le decía que era el proyecto productivo que nosotros hacíamos, y ellos como no fueron a la escuela pues ya lo entienden, pero a mis hermanos se les hacía raro (Balbina, generación 1996-1999, registro 10/07/2009).

Como que a los papás les daba una gran satisfacción ver a sus hijos hacer cosas productivas, hacer cosas buenas y no estar perdiendo ahí el tiempo. Entonces nos veían, mi mamá que no estudió, iba y veía que estábamos vendiendo los panes. Y muchos padres. “Ah, qué bien, qué bueno que estén haciendo eso”. Eso era con los papás, ganarnos también su confianza. En un principio sí se les hizo raro. Por ejemplo, mi hermana estudió en el CBTA... estaban acostumbrados a que iba de tal a tal hora y ya toda la tarde estaba aquí, hacía tarea. Pero ya después, cuando empezaron a ver que estábamos haciendo cosas, que estábamos trabajando, como fue con el proyecto de conejos que tuvimos aquí en casa... entonces ya era la confianza: “están trabajando y qué bueno que estén trabajando y no perdiendo el tiempo” (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

La diversidad de posiciones familiares en torno a la propuesta de la escuela también revela tensiones intergeneracionales sobre las formas tradicionales y emergentes de asumir la identidad comunitaria ayuujk, o entre los nuevos discursos identitarios reivindicativos, tensionados con la *praxis cultural* que en una comunidad indígena es un factor que legitima la pertenencia.

O sea, sí nos metieron como muchas cuestiones de identidad, pero también muchas cosas eran como desde el punto de vista romántico (...). Algo que me sucedía, y sí me lo tomaba muy en serio, era que cuando íbamos a hacer entrevistas mucha gente adulta o ya mayor decía, ¿y para qué?, ¿ustedes para qué quieren información, o sus maestros para qué los mandan a informarse de cómo vive la comunidad? Y yo sí, en ese entonces sentía: ¿qué respuesta le dábamos a la gente no? ¿o de qué se trata? Como que había todo un discurso, pero en muchas cosas era también como... un poco fantástico, ¿no? El mundo ayuujk, pero el mundo que tampoco es de todos, ¿no? (Raquel, generación 1997-2000, registro 24/06/2010).

Las distintas valoraciones de las familias sobre la propuesta identitaria de la escuela son retomadas por los egresados(as) como referentes para construir retrospectivamente sus propios juicios acerca de la formación étnica y comunalista recibida en el bachillerato. El grupo familiar se convierte así en un mediatizador, más o menos explícito, no sólo del proyecto profesionalizante según lo reporta Guerra (2009), sino también de la posibilidad de apuntalar un sentido de identidad etno-comunitaria en el paso por el bachillerato.

Como más adelante veremos,⁵⁷ en las familias escolarizadas insertas en redes etnparentales, étnicas y multiculturales, y que desde estos espacios participan de la construcción de un proyecto étnico reivindicativo de la identidad mixe-ayuujk, sus vínculos con los espacios de producción de discurso étnico proporcionan a los hijos nuevos recursos simbólicos de identificación, de corte etnogenético. Jóvenes de estas familias participan en programas de acción afirmativa, acceden a becas para jóvenes indígenas, aprenden lectoescritura y desarrollo lingüístico del mixe y adquieren elementos de las perspectivas de interculturalidad, género y diversidad. Estos conocimientos conforman un capital cultural que los jóvenes-adultos trasladan al bachillerato.

⁵⁷ Capítulo 3.

No son los únicos, ya que las familias —escolarizadas o no— articulan fuertemente sus “sentidos de pertenencia” étnica y comunitaria a partir de su propia *praxis cultural* familiar y comunitaria. En este sentido, los egresados(as) “traen” a la escuela múltiples elementos de esas prácticas socioculturales que permean en la práctica el *habitus* escolar. Sin embargo, suelen quedar invisibilizadas de lo formalmente “intercultural” de la escuela al no subrayarse como marcadores étnicos (Jiménez Naranjo, 2009).

Mi papá fue músico. Tenía su autoridad, su nivel jerárquico, tenía voz y voto en las decisiones de la vida de la comunidad. Entonces, el músico casi no trabajaba. Había que ir a tocar a otras comunidades, las famosas gozonas o las correspondencias, una semana, cinco, siete, hasta diez días en una comunidad, ellos se la vivían en otras comunidades para poder traer otras bandas a las fiestas de Tlahui, e ir hermanándose con otras comunidades.

Mi mamá siempre se dedicó a la costura, ella hacía ropa, pantalones, playeras, blusas, faldas. Hacía gabanes, la indumentaria mixe. Nosotros de muy pequeñitos empezamos a habituarnos... mi mamá a veces se levantaba directo a la costura. Luego de ahí a prepararnos de comer, todo ese rollo. Nosotros teníamos una hortaliza muy grande que regábamos siempre y la gente llegaba a comprar. Y ahí iba cayendo la lanita. De ahí igual a los gabanes en las tardes... a limpiar la lana y todo eso. Ya más adelante fuimos creciendo, pues nosotros ya íbamos haciendo el hilo (Eusebio, generación 1997-2001, registro 05/08/2009).

En síntesis, las familias median constantemente y de formas diversas la actualización de un sentido de identidad étnica y pertenencia comunitarista en el bachillerato. Sin embargo, si para ciertos egresados(as) esta dimensión formativa en BICAP es altamente significativa, en otras experiencias escolares este es un significado periférico; se articula en sus espacios familiares y cerca de las prácticas socioculturales cotidianas: aunque presente, no es una dimensión significativa en su paso por la escuela.

Los padres de familia se quejaban: “ay, porqué les enseñan el ayuujk, si allí afuera no van a aprender eso o no les van a enseñar eso”, y aquí es lo que se habla pero en la ciudad no lo van a aplicar. Así decían. Tal vez pudo ser uno de los límites, para mí era bueno aprender el ayuujk porque de otra forma se van perdiendo las

costumbres, la lengua... y al fin y al cabo pues vamos a estar como conquistados (*ríe*). Es bueno aprender de tu cultura. Pero pudo ser uno de los límites también (Griselda, generación 1998-2001, registro 28/02/2009).

2.2.4 El marco intercultural asimétrico

Considerar, como proponen Dietz y Mateos (2011) una perspectiva de análisis que junto a la diferencia, incorpore una perspectiva transcultural centrada en las estructuras de “*desigualdad*”, pone de relieve dos marcos de desigualdad estructurantes de las experiencias escolares en este proyecto etnopolítico.

El primero ya ha sido abordado en distintas partes de este capítulo; concierne a las estructuras complejas que intersectan condiciones de clase, etnia, género, generación y escolarización en torno a las experiencias escolares y profesionales y se expone con mayor profundidad en los relatos de vida de los capítulos subsiguientes. El segundo se relaciona con la asimetría intercultural en la que opera el proyecto BICAP, situado entre la gestión de propuestas educativas “desde abajo” en contextos etnopolíticos y sus condiciones diferenciales y asimétricas dentro del sistema educativo oficial y sus políticas neoindigenistas. En este último aspecto del sentido étnico-comunitarista del bachillerato nos detenemos para concluir este capítulo.

En las políticas educativas oficiales dirigidas a población indígena, los intentos de interculturalización curricular que Dietz entiende como respuestas discursivas institucionales a la “pedagogización de la diversidad cultural contemporánea”, adolecen, nos dice, de una visión reificada de esa misma diversidad, y suelen ser reduccionistas en el sentido de introducir “ítems” culturales en el “canon de lo ‘propio’”, produciendo currículos “folclorizados” que invisibilizan las relaciones entre poder y cultura (2003: 158). En esta misma línea, estudios como el de Ortelli y Sartorello (2011) analizan las nuevas opciones de educación superior en contextos indígenas —como las universidades interculturales— destacando que en ellas se recurre a una “retórica intercultural” útil para incorporar las diferencias en un sentido integracionista, funcional a la hegemonía neoliberal pero que no explicita el “conflicto intercultural” del cual dichas diferencias participan (Bertely, 2009; Gasché, 2008).

Críticas similares se relacionan con el ropaje multiculturalista del neoindigenismo del Estado (Gros, 2000) y, en un sentido más preciso, con lo que Díaz Polanco nombró como la estrategia “etnófaga” del sistema: un “proyecto de largo plazo que apuesta al efecto absorbente y asimilador de las múltiples fuerzas que pone en juego el sistema” y que “transcurre mientras el poder manifiesta ‘respeto’ o ‘indiferencia’ frente a la diversidad, o incluso mientras ‘exalta’ los valores indígenas” (Díaz Polanco, 2005).

Este marco conceptual permite situar en un marco de relaciones de poder y de conflicto intercultural, las ambigüedades y contradicciones del sentido étnico-comunitario de la escuela. Este constituye una agenda política de doble cara que por un lado favorece la apropiación étnica y el acceso a los recursos educativos oficiales, y por otro permite al Estado la capitalización política del proyecto insertándolo en la retórica intercultural hegemónica e invisibilizando su falta de reconocimiento como un “derecho colectivo de los pueblos” (Bertely, 2005).

Las asimetrías de fondo pueden llevar a reproducir desigualdades históricas desde un discurso de “diferencia” étnica, o bien reducir el planteamiento etnopolítico a una agregación curricular de “contenidos comunitarios” usados como puente hacia el currículo monocultural del nivel medio superior. Pueden también, como de hecho sucede, llevar a los actores étnicos a ocupar posiciones heterónomas por la dependencia de los recursos educativos del Estado.

Las experiencias escolares del grupo de egresados(as) se sitúan en estos marcos de asimetría y reflejan muchas de las ambivalencias y contradicciones que se relacionan con ella. Algunos ya se han expuesto: los equilibrios y contrapesos entre el currículo etnizante y el currículo escolar convencional; la calidad, suficiencia y pertinencia de los aprendizajes; el perfil profesional y la composición intercultural de los maestros; o la insuficiencia de las políticas del reconocimiento. La desigualdad intercultural incide también en las posibilidades de ampliar el sentido étnico-comunitario (y con ello la interculturalización de la escuela) más allá de los emblemas identitarios hacia las prácticas socioculturales local-globales de la comunidad y la región.

Los maestros tenían su lema que decía “humano-tequio”; “pueblo-vida” y lo aplicamos. Teníamos una materia de cultura ayuuik y veíamos cómo era la comunidad y nosotros a veces lo describíamos y lo filmábamos, es ahí donde se aplica cómo conoces a tu comunidad. Finalmente te dan una calificación pero te sirve más para

que valores tu costumbre, tu cultura, aparte de recibir tu calificación. Tal vez no sabíamos detalladamente de la fiesta y no sólo de la nuestra, sino de las comunidades de donde venían los otros compañeros, entonces había opciones, eso para mí era bueno porque así conoces más (Bertha Vázquez, generación 1998-2001, registro 15/03/2009).

En el objetivo de actualizar la identidad mixe-ayuuik mediante la etnización de la escuela, el bachillerato pone en la “diferencia” —como categoría analítica— su acento políticamente prioritario. Este énfasis puede desplazar elementos relevantes en una formación orientada a la “diversidad”, significativos para los actores juveniles, reproducir estereotipos que vinculan la identidad étnica con una preparación deficiente y justificar o invisibilizar desigualdades intra-culturales de clase y género. Estas contradicciones y tensiones se insertan en un marco intercultural asimétrico que impone un currículo nacional único, monocultural y estandarizado y que no valida como un derecho colectivo autónomo las iniciativas etnopolíticas para etnizar la escuela.

Sí es interesante ver la cultura de la región mixe y materias que se relacionaban con esos temas, pero ya después de estar en el BICAP uno se da cuenta de qué nos faltó en este tipo de preparación, ya estando fuera te enfrentas muchos retos, incluso a hacer relaciones públicas... Por ejemplo en el BICAP te enseñan lengua mixe, pero no lo es todo. ¿Por qué nada más centrarnos en los módulos, si era necesario en aquel tiempo tocarlo que respecta a la tecnología, a los avances tecnológicos, a la lengua extranjera? Llegó un momento en que me di cuenta de que también era muy indispensable, o sea dominarlo, no solamente verlo “a como caiga”, sino dominarlo y ser trilingües. Es una ventaja tener ese tipo de habilidades (Marcelo, generación 1999-2002, registro s/f).

Estas constituyen tensiones no resueltas presentes en las experiencias escolares de los egresados(as), quienes significan de forma heterogénea los pesos y contrapesos entre las dimensiones “intra” e “intercultural” de la formación, o bien los énfasis dados a un sentido de “diferencia” intracultural contra una formación orientada hacia la “diversidad”. Sin embargo, interesa destacar que entendemos estas experiencias no como orientaciones excluyentes, sino como partes de un *continuum* que al situarse en un marco intercultural asimétrico, devienen en “desigualdad”.

En el extremo de esas asimetrías inter e intraculturales está el desdibujamiento del enfoque étnico-comunitario del bachillerato que todos los egresados(as) señalan como un hecho significativo; evidenciado en el abandono de prácticas escolares étnicamente pertinentes, la resegmentación del tiempo escolar y de los contenidos, el regreso al aula, a los exámenes-cuestionarios e incluso a la antigua denominación como CBTA- BICAP. Sus experiencias en este sentido remiten al desplazamiento del proyecto etnopolítico y a un renovado énfasis en formas y prácticas institucionales propias del modelo global imperante de escuela, caracterizado por una organización escolar por “clases” y “grados de edad”, una base común en el currículum elemental y una práctica docente mayormente centrada en la lectura, repetición y “trabajo de asiento” (Anderson-Levitt 2003: 7). El giro es valorado como desilusionante.

Cuando fuimos egresando, el rollo que había empezado tan chingón y tan bonito de la cultura ayuujk, que hablábamos en ayuujk y hasta comíamos en ayuujk, que nuestra forma de vivir que íbamos a relacionar con la ciencia, que esto que lo otro... y decías: ¿será posible? ¡Estaría bien chingón si fuera posible! Pero al final de cuentas cuando ya íbamos terminando nuestro ciclo, ya casi egresando, todo volvió... casi a lo que es una escuela normal pues. Yo lo comparo porque estuve antes en el CBTA. Ya no había esta propuesta de cambio de enseñanza. Ahora sí que “a tal hora tal materia, tu calificación es esto, si haces la tarea te damos un punto más”. ¿Cuál era la diferencia? Empezaron a salirse maestros, y ahí dices: ¿cuál fue el chiste?

La verdad te digo, estoy un poco decepcionado ¿no?, de la escuela, porque al principio era algo que pintaba muy bien. Ahora tengo familiares que van a esa escuela y no hay otra cosa [más que] lo tradicional. Yo no he vuelto a poner ni un pie ahí (José, generación 1997-2001, registro 07/07/2010).

Situando estos testimonios en su contexto histórico (González, 2008), remiten a un proceso por el cual, al cambiar el mapa político nacional en las elecciones presidenciales del año 2000, las principales alianzas políticas de los líderes letrados mixes se debilitan y se pone en riesgo la permanencia de los proyectos educativos que, como BICAP, operaban en posiciones institucionales ambiguas. Por otro lado, las redes de gestión mixes concentradas en los padrinazgos políticos gubernamentales y su fuerte derrama de recursos, tienden a ser heterónomas. El proceso lleva a los docentes del BICAP mixes a

“regresar” a la institucionalización estandarizada en la DGETA y ceñirse a sus lineamientos, reduciéndose considerablemente el margen de negociación que se había construido en la historia de apropiaciones etnopolíticas de la escuela.

El telón de fondo del desdibujamiento del proyecto étnico-político está en una relación de asimetría intercultural en la que, paradójicamente, la limitante no es la falta de recursos sino la dependencia hacia un único canal de acceso en un marco de poder conflictivo donde no existe un reconocimiento jurídico de los derechos educativos autonómicos. Sin embargo, en perspectiva actuarial, para los jóvenes-adultos egresados(as) el desdibujamiento del proyecto quebranta un compromiso construido a partir de apuestas, riesgos y carencias que en su momento se asumieron en colectivo. Sus percepciones sobre el abandono del proyecto original coinciden en la desaprobación del rumbo seguido que se percibe como claudicación. Estas perspectivas nuevamente relevan las dimensiones intra-culturales conflictivas y los intereses faccionalistas y privados que caracterizan las arenas en que se dirime la etnogénesis.

¿Finalmente qué nos queda?, es decir, ¿a eso le arriesgamos? ¿Tanto estuvimos que sufrimos, que no teníamos ni sillas ni nada, con tal de que se abriera paso a ese nuevo modelo, para que finalmente se diga “ya no”? Finalmente ya no es BICAP, es CBTA. Muchos compañeros de la primera generación estábamos inconformes, como molestos de decir: “es que esta no era la idea”. No teníamos instalaciones donde estudiar, hasta cuando estábamos en el tercer año, estaban arreglando la biblioteca, el centro de cómputo, todo... instalaron programas, instalaron máquinas. Entonces bueno, uno dice: “ok, valió la pena, ya tienen instalaciones”. Era la satisfacción de decir: “bueno, a nosotros no nos tocó, pero a los que vinieron ya”. Y precisamente por eso es que decimos “es que no empezamos así, o sea, tanto costó, tanto costó, y para que se les olvide y solo digan ‘ya no’” (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

La visión de los egresados(as) revela la relevancia política y formativa de estas iniciativas de diferencia y el peso que pueden tener en contextos de desigualdad, conflicto intercultural y cambios societales acelerados, así como la necesidad etnopolítica de nuevos cuadros juveniles con “conciencia étnica” (Bartolomé, 2006). A la vez, sus perspectivas visibilizan constantemente las estructuras intra-culturales desiguales y las relaciones de poder que operan

en esta dimensión que no se resuelven en la perspectiva de la diferencia étnica y su reivindicación política.

Las personas que iniciaron tienen la posibilidad de formar escuela porque finalmente un modelo no va ser funcional 20 años, pero sí reinventándose como para no morir... Por ejemplo todo esto de los exalumnos puede ser una iniciativa del BICAP por el modelo mismo que plantean. No se debe perder el contacto porque finalmente de ahí es de donde viene la fortaleza. BICAP puede ser una institución que marque el cambio, estar influyendo en los cambios de la comunidad. Por sus jóvenes. Porque finalmente es un espacio muy importante, ya que en el momento en que a los chavos nos toca pasar por ahí, es un momento en que nos formamos para este lado o para el otro (Tajëew, generación 2000-2003, registro 14/06/2010).

Capítulo 3. Apropiación escolar e identidad comunitaria en jóvenes -adultos profesionistas. Relatos de egreso y profesionalización

La escuela-universidad abre las puertas para conocer otros modos de vida y en algún momento elegir y delinear un modo de vida particular, pero este hecho se tensiona constantemente en la educación que brindan los padres y abuelos, se enfrenta constantemente a cuestionar sobre qué cosas elegir de dentro y elegir de fuera y cómo combinarlos. Pero eso implica también asumir grandes retos como combinar entre cargos y trabajos, entre exigencias familiares y aspiraciones personales (Raquel, generación 1997-2000, registro 20/03/2011).

Después de haber analizado cómo se construye un sentido profesional y un sentido étnico-comunitario en las experiencias escolares en BICAP, este capítulo resitúa ambas dimensiones en el marco más amplio de las experiencias interculturales de cuatro jóvenes-adultos que concluyeron la educación superior y sus trayectorias escolares y migratorias. El foco del análisis son sus procesos identitarios y sus “*formas de representación étnica*” en distintos contextos interculturales, preguntándonos cómo en estos procesos la profesionalización y la etnificación se vinculan mediante apropiaciones etnogenéticas, relacionales y transformativas en las que también intervienen condiciones desiguales de género, clase y edad. El referente empírico son sus relatos de vida (Bertaux, 1989) y el registro etnográfico de sus contextos de *praxis social*.

3.1 Identidad comunitaria y profesionalización. El capital escolar-profesional como insumo para marcar la “diferencia”

En el estado de conocimiento en Educación y Diversidad Cultural 2002-2012, el subcampo de investigación sobre escolarización y profesionalización indígenas

en contextos urbanos y de migración (Czarny y Martínez, 2013) reporta la existencia de un número acotado de trabajos que más que analizar los procesos de inserción de indígenas en escuelas generales (otra de sus líneas de investigación), estudian los procesos de “migración indígena, escolarización y profesionalización” bajo el lente de la “reconfiguración y étnica y cultural” de individuos y colectivos étnicos en las ciudades (:179).

Desde este enfoque, se logra documentar los “procesos multifacéticos” de construcción de las nuevas identidades letradas o profesionales indígenas y sus tensiones que se expresan tanto frente a las comunidades étnicas como con la sociedad mayoritaria. Mediante enfoques diacrónicos y perspectivas procesuales, estos estudios analizan trayectorias educativas y de profesionalización indígena visibilizando tanto los usos diferenciales de la escolarización para afrontar la discriminación y las asimetrías de poder interculturales, como también enfocando el valor asignado a la escolarización dentro de procesos tensionados y conflictivos de reposicionamiento étnico que transcurren dentro de dinámicas de poder tanto en escenarios locales como migratorios.

En particular, los trabajos de Bertely (2006) y Czarny (2008) documentan casos donde las prácticas de vida comunitarias en la ciudad orientan los procesos escolares y los sentidos que se asignan a la escolarización y actualizan proyectos étnicos ciudadanos. En una posición distinta, trabajos como el de Chávez (2013) documentan procesos de migración indígena no corporada donde la profesionalización se traduce en “configuraciones étnicas” no vinculadas con proyectos étnicos comunitaristas, aunque sí con “comunidades afectivas” en el pueblo y la ciudad. Esta línea de trabajos emergentes remite, como los exponen las autoras del subcampo, a las luchas por el reconocimiento de formas y escenarios comunitarios indígenas en espacios urbanos donde suceden procesos de reconfiguración y resignificación cultural frente a las políticas oficiales compensatorias y en demanda de derechos individuales y colectivos en nuevos territorios comunitarios rurales y urbanos (:185).

3.2 Relatos de vida de jóvenes-adultos profesionalizados. Posiciones, discursos y contextos interculturales

De trece egresados(as) que concluyeron estudios profesionales,⁵⁸ la mitad no proviene de hábitos familiares letrados, sus familias son de origen campesino o comerciante y por lo general la escolaridad de los padres es de nivel primaria. Los jóvenes-adultos de estas familias enfrentan más obstáculos para profesionalizarse; recurren a estrategias diversas como estudiar en el pueblo, en instituciones tecnológicas regionales o ingresar al CONAFE para recibir la beca de estudios. En todos los casos, las decisiones sobre la profesionalización no tienen una sola dimensión individual sino colectiva, y consideran las condiciones materiales y sociales de existencia de la familia y sus posibilidades de apoyar el proyecto personal-profesional de los hijos.

Tres jóvenes-adultas egresadas cursaron estudios profesionales en la comunidad.⁵⁹ Como se reporta en los estudios sobre jóvenes y bachillerato (Weiss coord., 2012), las expectativas de profesionalización están generalmente orientadas a la formación universitaria en contextos urbanos; estudiar en el pueblo representa una estrategia para minimizar los costos, pero también refleja las representaciones asociadas a la condición de género. En estos casos, el acceso a opciones diferenciales de educación superior conlleva “desigualdades acumuladas” (Saraví, 2009) de género, clase, etnia y escolarización que operan tanto a nivel actuarial, como institucional. Si bien existe una institución superior en la comunidad rural, lo que representa una condición relativa de privilegio en el medio rural e indígena, es desigual en términos de recursos educativos, personal docente, pertinencia y calidad de la formación y, en este caso, está desvinculada de las expectativas profesionales y personales juveniles. Este marco estructural adverso, circunscribe las experiencias de profesionalización.

⁵⁸ En las siguientes IES: la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), el Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO), la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), la Universidad Mesoamericana en Oaxaca y la Universidad Iberoamericana (UIA) de Puebla.

⁵⁹ En Tlahuitoltepec funcionaba el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM). En el 2011 la escuela cambió de sede principal, por insuficiencia de matrícula, quedando una extensión del Instituto en la localidad.

Por otra parte, los jóvenes-adultos de familias campesinas no escolarizadas que ingresan a la educación superior en IES públicas de Oaxaca y México tienen formas de inserción urbana diferenciadas según sus redes migratorias. Encontramos algo similar a lo que señala Durin (2010) sobre aquellos individuos o familias indígenas que migran a la ciudad en situación de desventaja social y que no siempre desarrollan vínculos sustantivos con las “comunidades morales” de los migrantes que reproducen su comunitarismo en el contexto urbano (Martínez y Peña, 2004). En los jóvenes-adultos que se escolarizaron en la ciudad, su mayor o menor vinculación con estas redes incide en sus experiencias de inserción urbana y en el tipo de representación étnica que construyen en la universidad.

En otra posición, los jóvenes-adultos que provienen de *habitus* familiares letrados, donde al menos uno de los padres es maestro y/o profesionista, componen la otra mitad del grupo. La adscripción al magisterio no sólo representa un ingreso estable y prestaciones laborales; además da acceso a red diversificada de contactos, recursos educativos, bienes culturales y prácticas gremiales compartidas (Vargas, 1994; Durin, 2006). En estas familias está más presente la migración escolar corporada (Chávez, 2012) y las redes etnparentales urbanas; las trayectorias de profesionalización de sus jóvenes en las ciudades de Oaxaca, Puebla y México, muestran más vinculación con estas redes y nichos escolarizados de migración, posibilidades de becas y acceso a recursos de las políticas afirmativas. Sin embargo, el contexto urbano define experiencias diferenciales: no es lo mismo estudiar la universidad en Oaxaca, un espacio de intensa proyección y reivindicación étnica, que en la ciudad de Puebla, donde la “ideología interétnica” refuerza estereotipos negativos sobre la condición étnica y la procedencia geográfica.

Estos egresados(as) diversificaron sus elecciones profesionales respecto a la generación anterior; hay un giro hacia las ciencias sociales y las humanidades —en carreras de antropología, lingüística, ciencia política, psicología, pedagogía y comunicación— y en menor medida hacia las ciencias administrativas como opciones profesionales emergentes que acompañan a las más tradicionales ingenierías y medicina. Una variante es la profesionalización en el nicho del magisterio indígena con fuerte proyección étnica.

En tanto la profesionalización de los jóvenes forma parte del proyecto promocional y de movilidad social familiar (Romer, 2010), en este caso la gran mayoría

de los jóvenes-adultos egresados —tanto los provenientes de hábitos familiares escolarizados como los que no— contó con apoyos que se tradujeron en respaldo moral, manutención y residencia en la unidad doméstica, cuidado de los hijos, recursos económicos, supervisión de su desempeño escolar, acceso a bienes culturales, gestión de becas, entre otros. El papel de sostén lo ocuparon los padres, la madre, los hermanos mayores o los tíos y las redes de parentesco étnico.

En síntesis, la diversidad y la desigualdad caracterizan las condiciones en las que los jóvenes-adultos egresados(as) del BICAP accedieron a la educación superior. La continuidad de los estudios involucró distintas estrategias y recursos movilizados como parte del proyecto promocional familiar y personal. El nivel socioeconómico de las familias estructura estas condiciones, mas no es unívoco; otros elementos relevantes son el acceso al capital escolar y los bienes culturales, la existencia de redes familiares y etnoparentales, la condición de género, las experiencias migratorias y la misma experiencia subjetiva de la escuela. Las trayectorias de profesionalización de estos jóvenes-adultos se entienden, en síntesis, en términos de “diversidad” y también en condiciones estructurales de “desigualdad” múltiple.

Los relatos de vida que presentamos narran las trayectorias escolar-profesionales de cuatro jóvenes-adultos en la perspectiva de la apropiación escolar y las “formas de representación étnica” que construyen en espacios inter e intra-culturales y en distintos marcos de diversidad y de desigualdad. Para fines de exposición, retomamos sus distintos contextos residenciales entre la ciudad y la comunidad de origen.

Los relatos de Tajëew y Telmo muestran dos experiencias de profesionalización urbana con diferentes habitus familiares de origen, se desarrollan conectadas a redes étnicas y/o relaciones de parentesco que facilita el acceso a recursos de las políticas afirmativas. En estas filiaciones de parentesco étnico, algunos jóvenes-adultos “heredan” y reconfiguran activamente el proyecto etnopolítico ayuujk,⁶⁰ y se perfilan como “nuevos intelectuales étnicos” que incorporan al discurso de la diferencia étnica, elementos del paradigma de la diversidad.

⁶⁰ Documentado en estudios previos (González, 2008) los proyectos etno-políticos mixes se pueden entender en una vertiente “casa adentro” (Walsh, 2011) como orientados a la configuración de una identidad ayuujk profesionalizada portada más que situada e interculturalmente competente, con un perfil profesional orientado a la intermediación y la gestión de los recursos disponibles en redes multiculturales diversificadas que intersectan los niveles

El relato de Eusebio reconstruye una experiencia de profesionalización en el nicho tradicional de profesionalización indígena que representa el magisterio. Su discurso de identidad étnica se construye en dos marcos relacionales: las redes etnomagisteriales oaxaqueñas y las relaciones interculturales e interétnicas de sus trayectorias de migración. La apropiación escolar en este caso sirve para configurar una identidad fuertemente emblemática con marcadores no convencionales de la cultura etnomagisterial y una *praxis* profesional que tiende a la valoración de la diversidad.

Finalmente, el relato de Raquel aborda una experiencia de recomunalización y participación en la *praxis* sociocultural comunitaria donde la identidad étnica y las lealtades etnoparentales entran en tensión con la profesionalización y ambas se construyen en un marco de desigualdad de género. En la experiencia de frontera, ambivalente, la apropiación escolar sirve para configurar un discurso étnico alternativo que se contrapuntea con el discurso étnico hegemónico de profesionistas o maestros; se configura más cercano a la *praxis* sociocultural comunitaria y también visibiliza la diversidad intracultural y sus desigualdades.

3.2.1 Los que “se van”: egresados profesionistas ayuuik en la ciudad

La mayoría de los jóvenes-adultos profesionistas que participaron en este trabajo y que se establecieron en la ciudad de Oaxaca o en ciudades medias en el estado, principalmente varones, ocupan espacios profesionales influidos por el discurso de la diversidad cultural y lingüística (Tabla 12). Además del magisterio bilingüe, en las organizaciones civiles y no gubernamentales, por ejemplo, colaboran con organizaciones étnicas de defensa de derechos de los pueblos originarios y en particular con SER Mixe, organización étnica ayuuik; con colectivos culturales y artísticos; y con organizaciones de derechos de la mujer que desarrollan actividades con perspectiva de género y feminismo comunitario (Paredes, 2008; Cabnal, 2010). En el ámbito privado participan con iniciativas

local-global y los contextos comunitarios y urbanos. En su vertiente “casa afuera” (*ibid*) tiende al desarrollo de la educación, la lengua y la cultura propias, a su interculturalización y a la profesionalización étnica de jóvenes mixes como nuevos intelectuales étnicos.

filantrópicas en el campo de la gestión cultural y de desarrollo de las lenguas, como el Centro Social y Cultural San Pablo, un proyecto filantrópico en el ámbito de la gestión cultural.

Fuera de la ciudad de Oaxaca están en localidades oaxaqueñas intermedias como Jaltepec y Comitancillo, en el Istmo; donde se ocupan en educación y docencia. Otros profesionistas siguen una ruta académica y cursan programas de posgrado en CIESAS y la UNAM, un rasgo distintivo es su orientación hacia la investigación académica de corte colaborativo y/o activista. Finalmente hay quien estableció negocios propios de giro comercial y de servicios en la costa oaxaqueña y en la ciudad de Oaxaca (Tabla 12).

Todos y todas mantienen un vínculo activo con la comunidad de origen donde tienen relaciones familiares cercanas, de primero y segundo grado; suelen visitar el pueblo en periodos vacacionales, fiestas y compromisos familiares. Además de auto-adscribirse étnicamente, la mayoría son hablantes de la lengua ayuuik en sus redes familiares y étnicas en la ciudad, así como en los espacios virtuales de las TICS. Sus “sentidos de pertenencia” étnico-comunitaria tienen una fuerte carga afectiva, construida en sus vínculos de parentesco y en la memoria familiar compartida (Epstein, 1978); sin embargo, no son primordiales, constituye un sentido *analógico*; esto es, “referido a los distintos niveles de similitud o diferencia, y de inclusión o exclusión, que puedan ser identificables en las interacciones” (Eriksen, 1993 en Bartolomé 2006: 36).

En un *continuum* de proyección étnica podemos ubicar posiciones donde la escolarización y la profesionalización no tienen un sentido etnogenético ni soporta una etnicidad reivindicativa. Son jóvenes que no niegan su origen étnico pero tampoco lo visibilizan en una forma emblemática; mucho menos tienen articulado un discurso etnopolítico. Se mantienen vinculados con la comunidad de origen, sus visitas son más espaciadas y básicamente son para ver a sus familiares y participar en sus “comunidades afectivas” (Chávez, 2012),⁶¹ no en prácticas culturales comunitaristas. Tal es el caso de Eduardo, un joven-adulto de este grupo de egresados que después de estudiar historia y enfrentarse a la

⁶¹ Chávez alude a estas “comunidades afectivas” que tejen indígenas profesionistas urbanos en San Luis Potosí como *espacios* “étnicos íntimos” articulados por las relaciones de parentesco “que no pasan por grandes manifestaciones políticas ni religiosas, sino que viven de forma más personal y directa este apego afectivo con la comunidad étnica” (2010: 300).

TABLA 12. Egresados(as) profesionistas en contextos urbanos por ocupación laboral

Nombre	Edad	Escolaridad	Estado civil	Hijos	Residencia	Ocupación
Eusebio	34	Licenciatura en Español, Escuela Normal Superior de Oaxaca	Casado	2	Comitancillo, Istmo de Tehuantepec	Docente IEEPO bachillerato musical Promotor de bandas de música
Telmo	27	Licenciatura en Antropología IIS-UABJO Maestría en curso IIA-UNAM	Soltero	0	Ciudad de México	Proyectos de investigación CIESAS, IIS-UABJO Estudiante posgrado en Antropología Social IIA-UNAM
Eduardo	28	Licenciatura en Historia BUAP	Soltero	0	Puerto Escondido	Negocio propio (restaurante comida internacional y oaxaqueña)
Crisóforo	26	Licenciatura en Antropología BUAP Maestría CIESAS	Soltero	0	Oaxaca	Estudiante posgrado en Antropología Social CIESAS
Tajëëw	25	Licenciatura en Ciencia Política UIA Puebla	Soltera	0	Oaxaca	Colaboradora en SER Mixe, área de género Biblioteca de Investigación Juan de Córdova. Gestión cultural, vinculación comunitaria, desarrollo de las lenguas indígenas
Tsyop	28	Maestría en Diseño (Universidad Mesoamericana) Posgrado Ciudad de México	Soltero	0	Ciudad de México y Oaxaca	Docente en Instituto Superior Intercultural Ayuujk, Sistema Universitario Jesuita (ISIA-SJ) Estudiante de posgrado en educación UIA México

falta de empleos se estableció en un destino turístico de la costa oaxaqueña e impulsó un restaurante con apoyo de sus redes familiares y de amistad. En su historia, la distancia del espacio de proyección étnica que representa la ciudad de Oaxaca, así como su trayectoria temprana de migración y las “estructuras estructurantes” y “estructuradas” de su habitus familiar, también migrante, inciden en que la configuración de su identidad étnica asuma formas distintas, no reivindicativas, y que no se proyecten étnicamente en sus espacios laborales y profesionales.

Un rasgo en común del resto de los jóvenes profesionistas es que desarrollan vínculos intelectuales e ideológicos con la comunidad de origen como parte de identidades étnicas afirmativas que, a diferencia de los liderazgos étnicos de la generación de sus padres, no son hasta ahora “políticamente reivindicativas” pero sí tienen cauces académicos y/o se expresan en un ámbito simbólico-cultural. La mayoría participa en procesos reflexivos metaculturales dentro de sus nichos laborales, académicos y sus redes de amistad, por las que se vinculan a otros profesionistas ayuujk; estos elementos, junto a una *praxis* étnica situada y profesionalizada, actualizan sus identidades étnicas frente a los procesos de cambio y transformación social.⁶²

A diferencia de lo que reporta Chávez (2010) sobre la proyección étnica de los profesionistas nahuas y tének en San Luis Potosí, resultado de sus procesos de profesionalización, en este contexto la proyección étnica no es producto de sus trayectorias profesionales, antes bien “se actualiza en ellas”. Dicho de otra forma, en varios de estos jóvenes la profesionalización se convierte en un atributo de su etnicidad (Bertely, 1997).

Diversos trabajos han documentado las formas en que los migrantes indígenas y los nuevos intelectuales étnicos letrados (De la Peña, 2003) se “apropian” de la escolarización y asignan usos estratégicos al capital escolar-profesional para fortalecer el proyecto étnico entre la comunidad y la ciudad a la vez que articulan ideologías étnicas reivindicativas en términos culturales y políticos, y

⁶² En un examen profesional me encontré con un interesante disertación sobre los jóvenes mixes como consumidores o creadores culturales en las TICS. Otro joven con quien tuve oportunidad de trabajar en su tesis de maestría (Jiménez, 2012) desarrolló un interesante trabajo sobre la migración de retorno de jóvenes ayuujk a sus espacios comunitarios de origen y las tensiones implícitas a su recomunalización.

ocupan espacios de intermediación.⁶³ Los jóvenes-adultos profesionistas mixes de este caso no participan directamente en el movimiento indígena oaxaqueño; sin embargo, a algunos de ellos sus “filiaciones de parentesco” los vinculan a las redes étnicas mixes en la ciudad; a otros, sus espacios de práctica profesional etnizada y orientada hacia la reivindicación de la diversidad los acerca también a espacios potenciales de *praxis* etnopolítica.

Consideramos que algunos de estos jóvenes-adultos profesionistas reconfiguran activamente un proyecto etnopolítico en su vertiente “casa afuera” (Walsh, 2011), dirigido a “etnizar” e “interculturalizar” nuevos espacios y a recrear el proyecto étnico en y desde la ciudad. Sus configuraciones identitarias “análogas” y su proyección étnica no primordialista sino etnogénica, perfilan formas emergentes de identidades étnicas reivindicativas. Al mismo tiempo, estos procesos de reconfiguración étnica se dirimen en la tensión entre los proyectos etnopolíticos impulsados en sus hábitos familiares, la *praxis* cultural comunitaria, las desigualdades acumuladas y su agencia social y cultural como jóvenes-adultos mixes profesionistas.

i) Tajëew: “Que en el espacio en el que estés, pienses en cómo puedes aterrizar eso pero aquí, ese es el aporte que vamos a poder hacer”. Juventud profesionista y parentesco étnico

Tajëew es originaria de Tlahuitoltepec. Al momento de desarrollar este trabajo tenía 25 años y residía en la ciudad de Oaxaca. Estaba temporalmente en la comunidad, donde habitaba su abuela paterna, terminando su tesis de licenciatura. Los cuatro años anteriores había vivido en Puebla mientras estudiaba Ciencias Políticas en la Universidad Iberoamericana.

⁶³ Es el caso de los purépechas de Michoacán (Martínez Buenabad, 2000), los zapotecos en la Ciudad de México (Bertely, 1998), los huicholes en Jalisco (Rojas, 2012; De Aguinaga, 2010), los zapotecos del Istmo (Rea, 2013) y los mixes en Oaxaca (González Apodaca, 2008). Algunos miembros de estas *intelligentsias* ayuuik ocupan espacios de intermediación frente al Estado, dentro del movimiento indígena oaxaqueño o se insertan estratégicamente dentro de la estructura gubernamental estatal, como también sucede con el movimiento intelectual purépecha (Dietz, 1999).

Su identidad comunitaria ayuujk está fuertemente vinculada a las relaciones de parentesco y consanguineidad, al uso y la reivindicación de la lengua materna ayuujk, la comunicación cercana con la tierra de origen y a la memoria de su socialización familiar y comunitaria; en su discurso de autoadscripción hay una crítica a las perspectivas estereotípicas que esencializan lo “indígena”, atribuyendo diferencias culturales a desigualdades sociales. Lo anterior no impide que, al narrar sus experiencias en la universidad, exprese una conciencia crítica de las desigualdades interculturales y de clase que se vinculan con la profesionalización de jóvenes provenientes de contextos rurales y culturalmente diversos. Su narrativa remite a experiencias de frontera que rompen con esencialismos identitarios y que articulan otros sentidos a la relación entre identidad ayuujk y experiencia escolar/profesional.

¿“Heredar” un proyecto etnopolítico? Las filiaciones de parentesco y sus recursos

En la familia de Tajëew hay algunas figuras de liderazgo comunitario y letrado. El padre fue antropólogo de Tlahuitoltepec,⁶⁴ formó parte del grupo de los primeros jóvenes profesionistas de la localidad a la cual regresó, participando en el sistema de cargos y promoviendo, junto con otros jóvenes, varios proyectos comunitarios fundados en la cultura y lengua propias ayuujk, los derechos colectivos, la música y la educación comunal que están en el origen del BICAP, el CECAM y otros tantos proyectos reivindicativos. Participó en la reestructuración del sistema de cargos comunitario en esos años, promovió la conciencia regional y la organización intercomunitaria como fundador de la ASAM y posteriormente de la organización étnica SER en la ciudad de Oaxaca.⁶⁵ Su trabajo y

⁶⁴ Como antropólogo, Floriberto fue ideólogo y líder del movimiento indígena en Oaxaca hasta su muerte en 1995. Definió la comunidad “para nosotros, los propios indios” como i) un espacio territorial, demarcado y definido por la posesión, ii) una historia común que circula de boca en boca y de una generación a otra, iii) una variante de la lengua del Pueblo a partir de la cual identificamos nuestro idioma común, iv) una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso y v) un sistema comunitario de procuración y administración de justicia. (Robles y Cardoso, coords., 2007).

⁶⁵ www.sermixe.org

reflexión sobre la *praxis* comunitaria, que llevó al papel, lo posicionaron como ideólogo de los planteamientos de la “comunalidad” (Robles y Cardoso coords., 2007; Martínez Luna, 2010; Maldonado, 2002, 2011; Rendón, 2003)⁶⁶ y su proyección etnopolítica le dio una presencia importante en el movimiento indígena nacional de los años setenta como un líder emblemático. Por otra parte, la madre y algunas de las tías de Tajëëw son activistas y luchadoras sociales en la comunidad, con años de trabajo intenso en perspectiva de género y colectivos de mujeres. Sofía Robles es miembro de SER; en el 2012 fue presidenta municipal de Tlahui, entre otras que fueron las primeras mujeres en participar políticamente en los cargos principales.

Tajëëw es la mayor de tres hermanos que migraron a temprana edad a estudiar a la ciudad; a diferencia de sus hermanos, ella cursó el bachillerato en el pueblo, lo que elabora como una decisión activa, motivada por la experiencia juvenil de vivir sola, asistir al bachillerato y mantener su participación en la banda de viento municipal en la que tocaba desde muy joven. Como otros jóvenes de comunidades, las redes familiares constituyen un respaldo central en su trayectoria escolar. En bachillerato obtuvo una beca de estudios del Fondo de Becas para jóvenes oaxaqueñas Guadalupe Musalem A.C.; cursó la preparatoria en el BICAP y, como parte de los compromisos de la beca, impartió talleres sobre derechos de la mujer en comunidades serranas. En su caso, la socialización temprana en la perspectiva de género era consecuencia de formar parte de una familia de “mujeres poderosas”:

Creo que desde que era niña, desde la casa, me enseñaron que el hecho de ser mujer no te limita. Pero también es un rollo familiar porque mi familia es de mujeres. Así, de la abuela viuda joven que sacó adelante como pudo a su familia, y ahí están sus hijos, y mis tías son las cabezas de sus familias, y mi mamá también. Entonces, mi influencia viene muy directamente a hacer que las mujeres somos aquí poderosas.

⁶⁶ El comunalismo es un movimiento oaxaqueño educativo, parte de un movimiento político orientado a la reconstitución integral de los pueblos originarios. En el terreno educativo propone una transformación de la educación dentro de la escuela misma, subvirtiendo sus estructuras colonizadoras y orientándola hacia las comunidades y sus formas de vida.

El *habitus* familiar de activismo social-comunitario y de género, pero vinculado a la inmersión en una *praxis* comunitaria cotidiana, fueron experiencias presentes en su infancia y parte de su juventud que presumiblemente cimentaron sus propios posicionamientos:

El trabajo con mujeres, que lo he visto con mi mamá en los 25 años que tengo, más los que ella ya tenía previos, es un proceso que va dando resultados. Hay que cuidarlo mucho, no se puede acelerar un proceso que viene lento, ¿no? Ni violentarlo con lógicas externas como sólo cuestionar a las mujeres, “¿pero por qué te dejas?” No puedes llegar a una comunidad y pretender que todo cambie porque tú lo dices... Primero métete a ver qué onda.

Hace 25 años no había organizaciones exclusivamente de mujeres; ahorita en la región ya hay, lo que ha obedecido a esos procesos lentos. Sabemos que primero tienes que pensar en una independencia económica para poder hablar de una independencia social, del marido, del papá o de la familia. Tienes que tener para vivir porque finalmente ese es el problema cuando las mujeres proponen separarse: ¿quién va cuidar a mis hijos? Entonces no sólo es llegar y decir “no dejes que te hagan eso”, sino más bien es ver qué puedes hacer para que llegue un momento en que no haya razón, en que ya no haya opción para que él no te haga eso... Buscar caminitos. No puedes ir directo a la confrontación y menos en comunidades.

A lo largo de sus estudios de secundaria y bachillerato que transcurrieron en la comunidad, Tajëëw recuerda como significativa su pertenencia a la banda de viento municipal, como espacio de amigos, de socialización juvenil fuera de la escuela. Además, le abría la posibilidad de viajar y conocer otros contextos. Participaba también en un espacio relevante en la formación del sentido de pertenencia de muchos jóvenes mixes, las Semanas de Vida y Lengua Mixes (SEVILEM), convocadas por SER trimestralmente, eran eventos de reflexión meta-cultural y de socialización de jóvenes provenientes de diversas comunidades de la región. Durante una semana convivían con maestros, artistas, artesanos, profesionistas e intelectuales ayuuk en actividades artísticas y culturales. Los participantes actualizaban ahí sus sentidos de pertenencia comunitaria y una conciencia étnica; se encontraban con la diversidad de formas de ser ayuujk y adquirían conocimientos en lectoescritura del mixe y en campos interculturales emergentes como literatura y matemáticas mixes, artes plásticas y sociolingüística.

El tránsito al nivel profesional cierra esta etapa en comunidad y lleva a migrar a un entorno urbano, como sus hermanos años antes. La elección de la carrera y universidad en familias de origen rural y/o de filiación étnica forma parte de un camino profesionalizante que no es definido de manera individual, sino que se articula a un proyecto promocional familiar (Romer, 2010). En este caso, la elección de su carrera y universidad parece haber puesto en tensión, temporalmente al menos, el ámbito profesional y el proyecto etnopolítico presente en sus redes familiares y sus vínculos de parentesco.

Desde la primaria yo sabía que quería estudiar derecho. No sé, igual es un rollo como de familia, por lo que hace mi papá, por lo que hacía mi mamá. Entonces yo lo viví como “ellos son los abogados”, ¿no? “Y defienden”. Del papá que te explica a qué se dedica el abogado y te dice que ellos defienden a la gente. Entonces dices “yo también quiero defender a la gente”. Y te clavabas y empecé a fortalecer esa idea en la secundaria y en el bachillerato todavía yo [decía] “voy a estudiar derecho”.

Y luego en el bachillerato conocí una antropóloga que se vino aquí para hacer su investigación para su tesis, vivió un tiempo aquí conmigo. Y me decía: “Pero cómo, ¿y tú por qué no estudias antropología?” (*ríe*). Y yo respondía “No, yo no quiero estudiar antropología”. “¡No, pero sí, no sé qué, tú deberías!, puedes hacer una maestría en derecho, eso no hay problema”, “sí pero no puedes litigar”. Y así otros presionaban. Entonces sí, de pronto llegas a una edad que en serio debes decidir qué estudiar. Me llegaron todas las dudas. Ya después, lo de ciencia política fue decisión de un día, ya estando en la universidad con el examen aprobado para derecho... no fue algo muy planeado.

Frente al imaginario social que se genera a partir de la “herencia” del proyecto etnopolítico familiar, Tajäëw elabora y narra sus decisiones como producto de su agenciamiento social que la lleva a deslindarse de las expectativas, por ejemplo, de estudiar la misma profesión paterna; a la vez sus decisiones también están estructuradas en un *habitus* familiar y etnoparental que las circunscribe y hasta cierto punto las constriñe.

Por ejemplo, en su elección de universidad, las redes de parentesco consanguíneo, ritual y de activismo étnico, le abrieron el acceso a una universidad privada —la UIA Puebla— y a un programa de acción afirmativa, las becas a estudiantes

indígenas. A diferencia de otros egresados de BICAP,⁶⁷ estas filiaciones la visibilizaron como sujeto de las políticas afirmativas; sin embargo, si bien significó obtener un recurso socialmente valorado (una beca de tiempo completo), entraba en tensión con sus preferencias profesionales. También implicaba participar en un espacio social desigual desde una posición que al subrayar el origen étnico podía resultar estigmatizante para los estudiantes calificados como “indígenas”.

Yo me quería ir a la UNAM. En ese inter, los de SER empezaron a tener contacto con los jesuitas, con las universidades. Entonces estaban gestionando unas becas para unas personas de Alotepec; en una de esas me dijeron: “ya vas a terminar, estamos viendo lo de unas becas, dame tus documentos”. Pero era una opción que yo no había considerado, después de 3 o 4 meses me hablaron de la Ibero y me dijeron: “oye, es que tenemos tus documentos, queremos saber si te interesa la beca”. Total que presenté el examen de la UNAM y después fui a la Ibero, tuve una entrevista con el rector y presenté el examen ese mismo día. La UNAM tarda un mes y medio en darte resultados; en cambio a la semana me hablaron de la Ibero: “pasaste tu examen y pasaste muy bien y nos interesa tenerte aquí; te ofrecemos el 100% de beca, no vas a pagar nada, ni trámite ni nada, y te ayudamos a conseguir un lugar donde vivas y pagues poco”. Y realmente... en ese momento yo les iba a decir: “qué bueno, pero yo voy a esperar mis resultados de la UNAM”. Pero entonces empecé a dudar porque todos me decían: “Tajjéew, es que no puedes dejar ir esta oportunidad”. Entonces fue como un bombardeo que finalmente a la semana ya me pedían confirmar el lugar y confirmé. Tomé la decisión y cuando me enteré que sí había pasado el examen de la UNAM fue horrible.

Las redes de la etnicidad y su influencia en las elecciones profesionales y las trayectorias académicas de jóvenes originarios de comunidades indígenas son

⁶⁷ A diferencia de ella, otros jóvenes egresados cuyos relatos de vida se exponen en el Capítulo 4, no tuvieron acceso al capital social y etnopolítico de redes de parentesco étnico. Antes bien enfrentaron trayectorias de migración individual, y *desigualdades acumuladas* (Sara-ví, 2009) en los contextos interculturales urbanos; su etnicidad significó el ocultamiento de su diferencia cultural y lingüística y devino en su exclusión de las políticas educativas compensatorias. Según Durin (2010), esta invisibilidad como sujetos de atención de las políticas afirmativas afecta a amplios sectores indígenas que no reproducen prácticas comunitaristas en sus formas de insertarse en la ciudad; lo que también sucede con las mujeres indígenas que se emplean como trabajadoras del hogar en Monterrey.

una veta poco explorada. Durin y Tello (2011), analizando el caso de estudiantes indígenas en Monterrey, reportan que la elección de carrera varía según el estatus de los padres, su actitud hacia la escuela y el capital letrado, y sus niveles de alfabetización en español.⁶⁸ Patricia Rea (2013), con los zapotecos del Istmo, encuentra que la elección profesional es mediada tanto por factores subjetivos como étnico-comunitarios, y que estos últimos se relacionan con los proyectos étnicos de familias zapotecas letradas y llegan a determinar —incluso explícitamente— la elección personal de la carrera (:180). En ese contexto étnico-político, la escolarización y la educación superior “dotan de sentido práctico” a los procesos de reivindicación étnica más amplios y es la conciencia étnica, y no al revés, la que guía los usos y apropiaciones de la escolarización (:182). En contraste, en el caso de Tajëew no hay una elección profesional étnicamente motivada, al menos de manera explícita, pero sí encontramos la movilización de redes y recursos que son accesibles por la vía de la etnicidad emblemática, el activismo etnopolítico y las políticas de la diversidad en la educación superior.

Estas diferencias no son meramente fortuitas; antes bien se relacionan con los entramados históricos particulares de la etnicidad, según Bertely (2013), y el tipo de vinculación que establecen los actores con la escuela y las políticas educativas oficiales. En Tlahuitoltepec, sin duda la historia de medio siglo de escolarización y —desde la década de los setenta— la configuración de un entramado de apropiaciones y usos étnico-comunitarios de la escuela y la universidad emprendidos por comuneros y líderes letrados mixes se explica en gran medida por la vitalidad de la organización comunitaria y de sus dinámicas de apropiación, sedimentación y transformación de elementos de la sociedad local-global y la actualización de los “sentidos de pertenencia” que preexisten y median las experiencias de escolarización/profesionalización. Entre los jóvenes de este estudio dicha pertenencia se expresa en el dinamismo de sus redes familiares translocales; la fuerza de las relaciones de parentesco consanguíneo y ritual y de las expectativas sociales depositadas en ellas; la movilidad con el pueblo; la vitalidad lingüística del ayuujk en nuevos contextos y usos sociales; los usos de la comunidad como territorio de resguardo en situaciones

⁶⁸ Señalan, por ejemplo, que los hijos de familias con cierto capital social escolar y cuyos padres tienen una práctica de intermediación o gestión política con el Estado, preferentemente buscarán que sus hijos estudien la carrera de Derecho.

transicionales (embarazos, ingreso a la universidad, prestación de cargos) y como espacio de iniciativas profesionales autogestionadas; y la proyección étnica de muchos jóvenes de Tlahui en el contexto urbano de Oaxaca.

En otro nivel, compartir una “conciencia étnica” (Bartolomé, 2006) entendida como identidad consciente manifiesta en términos discursivos es un elemento que puede operar en las familias y sus expectativas hacia la profesionalización; por ejemplo, una tendencia generacional hacia la elección de carreras de ciencias sociales y humanidades en familias vinculadas con la proyección política de la identidad comunitaria ayuujk podría ser comprendida desde los factores étnico-comunitarios que Rea (2013) describe en el caso de los zapotecos del Istmo. Sin embargo, el relato biográfico de Tajëew apunta que la influencia de la conciencia étnica en la elección profesional en estos casos coexiste con sus vivencias subjetivas; esto es, con expectativas vinculadas a los sentidos que los jóvenes asignan a la escuela (Guerra, 2009). Se construye entre los gustos, intereses y expectativas de profesionalización, las condiciones materiales y culturales de existencia y, entre ellas, los proyectos promocionales y/o étnicos de las familias. Dicho en otras palabras, las decisiones involucradas en la profesionalización pueden tender a orientarse en algunos casos por usos étnico-políticos; sin embargo, aunque pueda ser así, tienen lugar en una tensión entre la agencia social y la estructuración cultural de la cual los jóvenes forman parte. “Heredar” un proyecto etnopolítico (en el sentido de formar parte de las redes familiares que lo impulsan) que tiene como una de sus premisas la apropiación social y étnica de la escolarización, puede también implicar para sus jóvenes enfrentarse a estas tensiones.

La profesionalización como experiencia de frontera: entre la asimetría intercultural, el estigma étnico, la desigualdad social y la afirmación personal

La profesionalización representa una zona de frontera (Urteaga, 2010) y en contextos de diferencia cultural, de expresión del conflicto intercultural producto de las asimetrías de poder históricas (Gasché, 2008). En la experiencia de Tajëew en la profesionalización en la UIA destacan tres frentes relacionales que expresan estos conflictos y asimetrías i) la socialización intercultural entre estudiantes de diverso origen, clase, género y/o condición étnica ii) la relación

entre conocimientos hegemónicos y conocimientos minorizados o saberes subalternizados y iii) las políticas institucionales afirmativas. Aunque para fines de este estudio la entendemos como una zona de frontera intercultural y conflictiva, sus experiencias de interacción social en la universidad visibilizan fronteras más allá de las culturales que no se definen solamente en términos de “diferencia cultural” sino de “diversidad” y de “desigualdades múltiples”.

A diferencia de lo que suele afirmarse como una relación casi mecánica entre migración, universidad y pérdida de identidad cultural, la socialización universitaria no trajo consigo un distanciamiento del sentido de pertenencia comunitario de Tajëew; antes bien éste, según su relato, se confirmó en los años de carrera. Sin embargo, ello tampoco supuso que ella ostentara una etnicidad políticamente reivindicativa o asumiera una proyección étnica mediante marcadores o emblemas; antes bien, lejos de entenderse como identidad terminal al estilo de Epstein (1974), lo ayuujk se articula —y tensiona— con otros vínculos de identificación en juego donde destacan las fronteras de clase y la condición migratoria de los estudiantes foráneos. Estos elementos median una apropiación selectiva del capital cultural de la universidad.

Tajëew no invisibilizó su procedencia ayuujk, que además era pública por formar parte del programa de becarios indígenas de la UIA; desde entonces, ya en su estilo de vestimenta gustaba de usar blusas bordadas a mano de distintos pueblos de Oaxaca, pero no era una reivindicación emblemática de lo ayuujk. Aunque no tuvo experiencias discriminatorias significativas, sí enfrentó situaciones donde operaban percepciones estigmatizadas de una condición cultural “indígena”:

Con mis compañeros, me acuerdo de una clase así de la primera semana, llevaba una blusa tacuate. Entonces me senté y me dice una chava: “oye, ¿tú bordaste tu blusa?”, y yo así: (*toma una actitud despectiva*) “No, las bordan en el mercado de Oaxaca. ¿O tú cosiste tu... blusa?”. Así como que yo iba a la defensiva de aquí. Pero creo que fue la única vez que sentí algo y ella me decía: “no discúlpame, discúlpame, yo nada más te preguntaba porque yo no sé”. Terminamos siendo muy buenas compañeras al final, pero sí eran como las cosas que de pronto te sacaban de onda.

Con los otros estudiantes provenientes de contextos comunitarios rurales y hablantes de alguna lengua indígena como varios estudiantes tzotsiles procedentes de Chiapas que compartían la formación universitaria y el programa

de becas, su relación no fue definida por la condición étnica. Si bien tenían en común formar parte del programa de becarios indígenas, las prácticas asociadas al programa se circunscribían al trabajo extraescolar que era condición para estar inscrito.

El programa de becas era para chavos indígenas, pero nunca me sentí parte de ese círculo. Como te pedían horas de becario, trabajábamos con la asistente del rector, entonces cuando yo no tenía clases me la pasaba ahí y empecé a tener una relación cercana con las personas que dirigían el programa de becas. Eso generó cierta distancia también.

En cambio, más que la condición étnica en la socialización estudiantil fue preponderante la condición migratoria como factor de cohesión e identificación de los estudiantes foráneos —como ella misma— y diferenciador de los universitarios de origen poblano. Otra frontera nítida en la institución universitaria de carácter privado fue la condición de clase social y nivel socioeconómico. Aunque las posibilidades económicas de Tajëew le permitían sufragar su estancia en la ciudad y su beca universitaria, no representaban una posición de privilegio; la beca sólo cubría la colegiatura y el acceso al comedor universitario en horarios escolares, a cambio de realizar trabajo administrativo por las tardes, lo que la colocaba en una condición distinta a la de los estudiantes que sólo se dedicaban a las cargas académicas. Otros gastos de manutención los solventaba con apoyo familiar y realizando trabajos eventuales. Tajëew explica que la experiencia subjetiva de la diferenciación social, pero sobre todo sus propios gustos e intereses definieron que ella se concentrara en las tareas académicas y tomara distancia de las prácticas recreativas y los tiempos de ocio de los estudiantes, considerados por como característicos de lo juvenil urbano (Feixa, 1998).

Mis compañeros estudiantes eran de Veracruz, de Villahermosa, de Zacatecas, de Quintana Roo, así como de varios estados, hacíamos como un buen grupo y nunca sentí que me trataran con cuidadito, sino que era así abierto. Pero también mi plan no era ese, yo sabía que ahí no iba a sacar amigos para mi vida.

—¿Y eso?

—No sé, éramos muy diferentes. Aunque coincidíamos mucho en el aspecto académico o podíamos hacer buen equipo, sí había muchas diferencias a la hora

de “¡oigan vamos a salir, o vamos a tomar una cerveza, vamos a un antro!” Yo nunca fui fan de irme así de fiesta, no, no. Empecé a hacer amigos con empleados de la universidad que eran personas más grandes que yo porque trabajaba con ellos, y amigos de fuera de la universidad porque eran con quienes vivía; esos sí son mis amigos todavía. Los primeros tres años fue así, pero después también empecé a vender libros en la universidad y a llevarme con otros estudiantes, como los de la carrera de comunicación.

En un segundo frente relacional, el conflicto intercultural se expresaba en los marcos de conocimiento legítimos, hegemónicos, en la universidad, donde de entrada Tajëew se topó con que el perfil de egreso de la licenciatura en derecho tendiente a la formación de élites políticas dirigentes era del todo ajeno al ejercicio profesional activista y con que el estudio de los procesos políticos a nivel local y regional ocupaba un lugar marginal en la formación académica.

Me decía la asistente: pero no estamos seguros que te vaya a gustar derecho aquí, a ver, ¿tú por qué quieres estudiar derecho? Respondía que —“No pues por esto, los pueblos, las injusticias y no sé qué”, todavía iba mucho con ese discurso romántico y apasionado... Me preguntaron si realmente quería estudiar esa carrera: “Si tú quieres estudiar derecho, adelante, pero también te damos como la opción de cambio de carrera”. Me mandaron a entrevistarme con los coordinadores de ciencias políticas y de derecho porque no había otra que me llamará la atención. Entonces llegué y el de derecho [sólo me dijo]: pues aquí está el plan, no me dio mucha más información. Fue así como “ah, bueno, está bien, ya entendí”. Entonces, entré con el de ciencias políticas y era una licenciatura como de las nuevas, el coordinador era nuevo, obviamente quería tener más gente. Supo entenderme bien, me explicó con mucho detalle. Fue el programa al que me metí. Y ahí de pronto entré y no sabía ni qué era.

Pese al cambio de carrera, la formación disciplinaria en ciencias políticas con un marcado sesgo monocultural y urbano era ajena a su contexto de procedencia, culturalmente diverso y de corte rural-urbano. La experiencia es parte del proceso social donde el habitus universitario legitima marcos de conocimiento hegemónicos y excluye saberes y epistemologías que no entran en el canon dominante.

En una perspectiva decolonial (Lander, 2000; Mignolo, 2012; Quijano, 1999), Castro-Gómez sostiene que la universidad contemporánea reproduce un modelo epistémico heredado por la modernidad occidental, que se despliega en el triángulo que forman la “colonialidad del ser, la colonialidad del saber y la colonialidad del poder” (2007); esta estructura permea tanto el pensamiento disciplinario fragmentado como la organización “arbórea” de las estructuras universitarias y se ubica en una crisis de la universidad que se convierte en una empresa corporativa, subordinada a los “poderes globales” de la sociedad del conocimiento, que a la vez sirve a los intereses del capital trasnacional. La propuesta, dice, pasa por un “paradigma de pensamiento complejo” que flexibilice las estructuras universitarias en dos sentidos: hacia su trans-disciplinariedad y hacia su transculturización; esto es, “que formas culturales del conocimiento puedan convivir en el mismo espacio universitario” (:87). Ahora bien, estos procesos se entienden como patrones predominantes a nivel global, pero no son unívocos sino que asumen formas diversas de acuerdo a las particularidades de las culturas regionales en que se insertan (Ávila, 2007).

El rollo de administración pública estaba muy enfocado a lo federal, o sea a la administración federal, un poco a lo estatal y muy poco a lo municipal, obviamente nada que ver con la realidad de Oaxaca. Entonces yo estaba en la clase y me preguntaba: ¿cómo vinculo ésto con ésto? En algún momento, algunos trabajos me permitían como vincular un poco, pero era muy difícil porque también algunos maestros estaban muy cerrados. Comentando con los que iban acompañando mi proceso por tener la beca, pues me decían: “realmente ellos no tienen una visión como la que tú traes, y no la tienen que tener porque finalmente están trabajando en una universidad que no tiene un perfil de ese tipo”. Entonces no queda otra, tú vas tomando lo que te van dando.

Finalmente, un tercer frente del conflicto intercultural en la experiencia de formación profesional de Tajëëw se expresó en las estructuras institucionales y sus programas de acción afirmativa, en los que la procedencia rural y étnica —entendida en terminos esencializantes— operaba finalmente como condición de desigualdad al reforzar el estereotipo del “indígena-pobre”, o asociar la condición cultural con estereotipos como la baja escolaridad, el bajo rendimiento escolar, etcétera. En la experiencia de Tajëëw con los programas de

acción afirmativa de la universidad, dirigidos a estudiantes de origen indígena, la diferencia cultural se construye desde afuera de una forma homogénea (“los indígenas”) y termina justificando discursos de inclusión y exclusión que no dan cuenta de la diversidad de lo étnico, ni de otras formas de desigualdad. En este sentido, en contraste con una concepción de la diversidad como riqueza que permee espacios educativos y programas de apoyo que atiendan las diversas condiciones de desigualdad, sin necesariamente imprimirles una connotación cultural o étnica, en las políticas educativas afirmativas persiste un sesgo integrador de la diferencia que, de acuerdo a Dietz, no genera verdaderos *cauces de inclusión* (2010: 310).

Algo que también es una creencia, al menos de la universidad a la que yo fui, era: “tú vienes de un bachillerato rural, entonces no estás bien preparada para iniciar la universidad. Te vamos a dar un curso propedéutico por un programa de becas y todo eso”. Al principio de la Ibero fue cuando nos pusieron el curso; éramos como cinco o seis becarios de diferentes estados, Chiapas, Veracruz, Oaxaca. Yo dije: “yo me regreso a mi casa y me espero al siguiente año a entrar a una universidad porque no voy a perder el tiempo aquí, gastando dinero en algo que yo ya estudié durante seis años”. Entonces me dijeron “no, igual no necesitas del curso y te podemos meter ya a las clases”, que ya tenían una semana de iniciadas. Igual los otros becarios, varios de ellos se titularon muy rápido de la carrera, apenas habíamos salido y ya estaban titulándose. Y es que eso pasa, se tiene identificado que eres indígena y tienes que estar asociado con una historia de sufrimiento, a limitaciones de todo tipo, a condiciones de ignorancia; se crean grupúsculos. Y no necesariamente es así.

Un recurso para resistir la integración diferencial a la universidad era contar con otros canales posibles de acceso a la educación superior, tanto por su satisfactoria competencia académica, como por el capital social implícito en sus redes etno-parentales (Adams, 1974), lo que pudo significar una ventaja frente a otros estudiantes “indígenas” procedentes de contextos comunitarios. La etnicidad puede operar, entonces, como un recurso para insertarse con menores desventajas en el contexto universitario y responder desde su agencia social a la estigmatización étnica a la que la exponen los programas de acción afirmativa. Como contraparte de estos procesos, el capital escolar y el acceso a bienes culturales sí constituyen condiciones de desigualdad y en ciertos espacios se

llegan a experimentar como desventaja frente a jóvenes universitarios procedentes de familias urbanas y con mayor poder económico y capital cultural para desenvolverse en un “habitus universitario monocultural” que les es familiar.

Nunca me han gustado las clases de inglés, nunca me he propuesto realmente aprender el idioma, sólo para lo que lo he necesitado en los momentos más concretos. Pero había profesores que su bibliografía era completamente en inglés... y a ver cómo le haces. Era así, de diccionario y vamos. Entonces sí eran detalles, eso sí te ponía en desventaja con los demás compañeros. La primera porque ellos ya sabían a qué iban, ¿no? O sea, sabían qué iban a estudiar. Y luego porque sí tenían conocimientos previos que les permitían que fuera más fácil, que sí tenían mayor preparación que una. [...] Porque acá en el bachillerato sí tuvimos una formación de habilidades, de conocimientos, pero todo era muy local. De pronto esas habilidades aquí te servían, pero allá es así: “no pues sí, muy chido tu modelo, muy chido tu bachillerato, pero aquí si no te aplicas...”. Es bastante agresivo.

Una forma de transitar por la universidad y posicionarse en sus fronteras de desigualdades múltiples fue acercarse a otros actores universitarios y tejer vínculos de identificación con quienes también experimentaban fronteras de clase, escolaridad y posición social. Como ella relata, su trabajo de becaria en las oficinas escolares de Rectoría, sus propias elecciones amistosas y los vínculos parentales que tenía en la ciudad de Puebla,⁶⁹ la llevaron a entablar relaciones de amistad con empleados de la universidad, personal administrativo, de intendencia y con vendedores en el comercio informal que se instalaban en la periferia del campus. No sólo tomó cierta distancia de las prácticas de socialización juveniles, priorizando la universidad como espacio académico profesionalizante y laboral, sino que delimitó su socialización en el contexto urbano concentrándose en el espacio físico y simbólico de la universidad.

Me dediqué mucho a la escuela, entonces no viví en la ciudad, en general no me tocó vivir la dinámica de una ciudad porque vivía a la vuelta de la universidad, o

⁶⁹ Escasos a diferencia de las ciudades de Oaxaca y México, donde las redes étnicas de los migrantes mixes de Tlahuitoltepec son más amplias y muchas se concentran en nichos escolarizados o artísticos.

sea que todos los días caminaba de la universidad a mi casa y así. Aparte porque la casa donde vivía era como una casa de monjas y nos rentaban a varias chavas una casita, era así como un internado no formal, pero si teníamos hora de llegada. No pueden llegar después de las 10 de la noche a menos que un adulto o un contacto de la universidad avisara que no íbamos a llegar. Ahí viví dos años, el último año me fui a vivir con una señora que casi se hizo como una madre para mí. Pero nunca conocí mucha la ciudad, en las vacaciones corría a mi casa.

Sin duda, la fuerza de las relaciones de parentesco que integran su comunidad afectiva (Chávez, 2010) la mantuvo vinculada en esos años con sus referentes comunitarios y oaxqueños mediante sus constantes regresos a Oaxaca con su madre y a Tlahuitoltepec donde vivía su abuela, en periodos vacacionales o durante el servicio social. En retrospectiva, ella atribuye a su socialización familiar y comunitaria la forja de un sentido de identidad que fue un recurso central para transitar por la violencia simbólica de la universidad. La formación en el BICAP tiene sentido retrospectivo, como un espacio donde se cimentó su identidad cultural afirmada y —en una perspectiva ética—, su “conciencia étnica” como herramientas que posteriormente servirían para apropiarse del capital universitario.

Es que sí era una realidad totalmente diferente, sí había muchísima distancia... Igual yo no sentía tanto eso porque no dejaba que me pegara tanto, pero sí había una diferencia muy real entre un alumno que estudia en una ciudad toda su vida y una universidad que valora más ese tipo de formación, ese tipo de conocimiento, que es algo que tú no traes ¿no? Y si tú no vas preparado para afrontar eso...

Yo creo que ahí sí es un rollo de personalidad, pero también de la identidad que te vas formando. Yo pienso que sí tiene mucho que ver el BICAP porque algo que hace, aparte de darte habilidades o conocimientos, es fortalecer tu identidad. En ese momento yo sentía que sí: estoy orgullosa de ser de donde soy, de hablar mixe, de tener estos conocimientos. Y sí, vaya a donde vaya, me voy a parar con eso, ¿no? Igual es muy difícil que con eso te tumben.

Entre la ciudad y la comunidad: hacia la reconfiguración y actualización del proyecto étnico

Antes de concluir la carrera, en sus visitas a la ciudad de Oaxaca y a la comunidad, Tajëëw empezó a proyectar su perfil profesional en nichos proclives al paradigma de la diversidad cultural. Un espacio familiar fue SER y su trabajo en género y salud reproductiva.

Me empecé a involucrar en ese tema un año y medio antes de regresar a Oaxaca porque empezaron a dar capacitación a chavos con la idea de que fueran promotores en sus comunidades; a mí me tocó porque eran vacaciones —coincidencias— y después, cuando regresé, estaban cerrando un año del proyecto y estaban atrasados en talleres y me invitaron: tú ya recibiste esas capacitaciones, tú sabes más o menos. Y me integré como promotora. Empezamos a hacer talleres en Ayutla, en Tepuxtepec a organizar los talleres a donde iban los chavos de varias comunidades; o sea los promotores, los que daban las capacitaciones a apoyar en la organización de esos eventos y ya. En eso estuve de lleno como un año y ya después apoyaba como esporádicamente a los promotores.

Como referimos antes, la ciudad de Oaxaca es un espacio de gran proyección étnica en espacios profesionales como la burocracia gubernamental, organizaciones de la sociedad civil y los espacios de gestión cultural. Entre ellos, la Biblioteca de Investigación Juan de Córdova y el Centro Cultural San Pablo son parte de una asociación promotora de proyectos académicos y actividades culturales diversas orientadas al desarrollo lingüístico y cultural en Oaxaca como escenario pluricultural.⁷⁰ Desde este espacio se coordinan, financian y promueven actividades académicas y de difusión cultural en historia, arte, arqueología, literatura, antropología, música, artes plásticas y lenguas indígenas, en una perspectiva que intenta trascender las dicotomías entre lo tradicional y lo moderno para enfatizar el dinamismo cultural.⁷¹

⁷⁰ <http://www.san-pablo.mx/>

⁷¹ Entre sus actividades destacan los ciclos de cursos de lenguas de pueblos originarios; en el 2012 se impartieron clases de zapoteco de Teotitlán del Valle, mixe de Tlahuitoltepec y otras lenguas no indígenas como el chino-mandarín. Los cursos son abiertos a público mayor de 15 años; una parte importante de sus asistentes son miembros de las comunidades étnicas urbanas y no hablantes de las lenguas indígenas.

Este espacio forma parte del complejo campo social de la gestión lingüística y cultural oaxaqueña donde se dirimen intereses y posiciones diversas atravesadas por la etnicidad reivindicativa y el control de espacios y recursos importantes que favorecen los proyectos étnicos hegemónicos. Los zapotecos del Istmo destacan por su presencia en la ciudad de Oaxaca como territorio históricamente habitado por este grupo étnico para sus fines de revitalización cultural y lingüística (Rea, 2013); sus “dinastías étnicas profesionalizadas” han ocupado espacios y posiciones clave en el campo de la gestión cultural oaxaqueña y construido una posición hegemónica en las relaciones interétnicas urbanas. En ese caso, Rea documenta cómo la profesionalización ha representado una vía para llevar a cabo proyectos personales, familiares y comunitarios, y para apropiarse de espacios territoriales, simbólicos, políticos y culturales en la ciudad.

Ocupando una posición menos ostensible, entre los pueblos mixes y sus comunidades étnicas urbanas, la escolarización y la profesionalización han sido insumos útiles para la vitalización y actualización de proyectos promocionales “familiares” y “étnico-comunitarios” que impulsan desde hace décadas los cuadros profesionistas que se posicionan como “nuevos intelectuales étnicos” (De la Peña, 2003) y actualizan el proyecto mixe en la ciudad y la comunidad rural. A diferencia del caso zapoteco, los proyectos étnico-políticos mixes dan a la comunidad rural el principal peso simbólico y muchas de las acciones se orientan hacia allá, buscando el fortalecimiento de un “*sujeto colectivo ayuujk*” a través de la intermediación profesionalizada, el desarrollo de proyectos educativos cultural y políticamente pertinentes en las comunidades mixes,⁷² y la ocupación de espacios políticos estratégicos tanto en la agenda de organizaciones sociales y civiles como en el gobierno estatal y federal y en las redes

⁷² Del espacio político abierto con las organizaciones étnicas como SER, que fundaron los primeros profesionistas y que han representado un nicho profesional fundamental para el proyecto etnopolítico, los ayuujk han transitado a ocupar espacios políticos estratégicos en el gobierno de Gabino Cué, sucesor de los regímenes priístas, entre ellos la titularidad de la Secretaría de Asuntos Indígenas del estado a cargo del líder étnico Adelfo Regino. También han ampliado las redes educativas y académicas en torno a proyectos escolares y profesionales que involucran a la Dirección General de Educación Indígena, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, el Sistema Universitario Jesuita, las Universidades Interculturales o proyectos autonómicos como la Universidad de los Pueblos del Sur, por citar algunos.

académicas en Oaxaca y México. Como Gros (2000) señala, las fronteras étnicas en un mundo globalizado no se construyen sólo por el Estado o las comunidades, sino que involucran una diversidad de actores:

Si el Estado cumple un papel sumamente importante en la construcción y legitimación de una frontera étnica, no es el único actor llamado a cumplir este rol. Las ONG, las iglesias, los organismos internacionales, los antropólogos, los sociólogos, los abogados, los partidos políticos y hasta las multinacionales (que por cierto practican según el imperio de la oportunidad una retórica indigenista y ecológica *politically correct*), manejan por su propia cuenta el discurso de la identidad, de la pluriculturalidad y de los derechos particulares, participando así en la construcción y ratificación de una frontera étnica (:11).

Las filiaciones de parentesco étnico en el caso de la familia de Tajëëw orientan, mas no son determinantes en las elecciones profesionales y en el tipo de apropiaciones sociales y étnicas de la profesionalización. En una traducción personal del activismo étnico-familiar, Tajëëw se insertó en esos años en el campo de la gestión cultural y lingüística de la diversidad cultural oaxaqueña y desde ahí participa incorporando nuevos elementos. En el Centro San Pablo colaboró en la organización, promoción y difusión de todo tipo de iniciativas y eventos que expresan síntesis culturales y reinversiones de tradición de las comunidades étnicas contemporáneas, no limitadas a lo mixe pero sí ocupando un lugar importante.

Como ejemplo etnográfico, en una ocasión fue invitada a participar en la presentación pública de un número especial sobre somunalidad de la revista *Cuadernos del sur* en torno al cual había gran expectativa porque reunía distintas voces en torno a dicha teoría acuñada en sus orígenes por intelectuales oaxaqueños (Robles y Cardoso, 2007) y objeto de múltiples reinterpretaciones y críticas.⁷³ En el evento estaban presentes varios de los intelectuales indígenas reconocidos como ideólogos del comunalismo. Significativamente, la intervención de Tajëëw, hija de uno de ellos, giró en torno a las nuevas formas de reinterpretar las propuestas de la generación de su padre, de cara a los retos de los nuevos contextos y actores emergentes; al cierre de su intervención, sostuvo

⁷³ *Cuadernos del sur*, Sur 18, núm. 34, ene-junio 2013, México: CIESAS, INAH.

la necesidad de que grupos de jóvenes releyeran los textos de Floriberto desde los contextos rural-urbanos contemporáneos que actualizan y contestan las reflexiones acuñadas en sus culturas etnoparentales. Inició su intervención con su lugar de enunciación, fuertemente significativo:

Soy ayuujk de Tlahui, nací y crecí ahí. Salí hace años, cuando terminé el bachillerato. Desde entonces siempre visito, pero no he vuelto a pasar más de dos meses seguidos en Tlahui y, a la fecha, no he prestado ningún cargo. Es desde ahí que hablo.

Discursos étnicos profesionalizados y sus tensiones

Claramente, la identidad ayuujk de Tajëëw y la inserción en una red familiar con presencia de activistas ayuujk no la llevaba mecánicamente a un activismo etnopolítico; sin embargo, tampoco se distanciaba sino que generaba sus propias síntesis profesionales tendientes en esos años al ámbito de la gestión de la diversidad, el multiculturalismo y la reflexión académica posicionada y crítica. Al escuchar sus reflexiones sobre estos temas, emerge su apropiación del conocimiento universitario y su doble traducción, idiosincrática y etnopolítica, transformadora de su sentido original (Rockwell, 1996, 2005) que no entendemos aquí como un acto meramente individual, sino como expresión de un proceso social múltiple que proporciona un “modelo” o “herencia cultural” que se actualiza desde su agencia social y sus experiencias de vida.

La experiencia de Tajëëw puede leerse desde una mirada externa como un proceso intersubjetivo que actualiza un proyecto étnico no esencialista, dinámico, selectivo y vitalizador de nuevas formas de arraigo. También, por supuesto, es una experiencia tensionada con desigualdades de clase, migración, escolaridad, edad y género. El paso por la universidad y la profesionalización son insumos para la reflexión y la construcción intersubjetiva de nuevas representaciones de un “nosotros” comunitario y de nuevos espacios de *praxis* socio-cultural y etnopolítica (Dietz, 2003; Jiménez Naranjo, 2009).

Me interesa mucho la gestión cultural y vincularla mucho con jóvenes, es una cosa complicada, pero también con participación política. Así como una crítica, si en la ciudad la formación política es mínima en las escuelas, en una comunidad más. De

pronto está muy encerrada y también la educación no te abre mucho ese camino, entonces, ¿cómo te posicionas como ciudadano en un momento dado? El hecho de que tengas tu credencial implica algo más que sólo votar cada que hay elecciones. Quiero empezar a ver proyectos para trabajarlo con chavos porque me gusta mucho trabajar talleres y trabajar con gente.

Yo le decía a un sobrino, “¿tú sabes qué hace el presidente?”, me respondía: “Está en el municipio”. ¿Y qué hace? ¿Por qué no cuestionamos eso en una asamblea? Porque no sabemos que podemos hacerlo ¿no? ¿Y por qué no vamos y nos informan todas las semanas en serio? ¿cuánto se están gastando en el agua? ¿Y por qué si somos un sistema de usos y costumbres se está gastando tanto como en el gasto corriente? Ese tipo de cosas porque no tenemos una formación sobre eso y a la gente que llega a estar en el poder local no le interesa que la gente la tenga. Y aparte no la vas a tener a una edad adulta, si desde chiquito no te enseñan a preguntar, a cuestionar. A mí me encantaría organizar un taller con niños y jóvenes sobre esto. Y no digo que todos lo vayamos a hacer en un momento dado. Pero que una o dos personas por generación lo vayan haciendo, yo creo que sí marca una diferencia.

Su identidad y sus expectativas de género se transforman con la profesionalización a la vez que se tensionan y reconfiguran en el cruce con la etnicidad. Diversos autores (Oehmichen, 2000; González Montes, 1999, 1994) han dado cuenta de la migración y la escolarización en las jóvenes como detonadores de fuertes cambios en las expectativas de vida futura de mujeres y en sus imaginarios sobre la maternidad, vida de pareja y matrimonio. Rea (2013), en su estudio con profesionistas del Istmo, reporta que en ese contexto étnico la conjunción de la migración y los estudios universitarios “está promoviendo entre hombres y mujeres la postergación de etapas fundamentales de su vida como el matrimonio, la formación de una familia y la decisión de tener hijos. A cambio de ello los jóvenes están en una etapa de construcción de diversos proyectos políticos, intelectuales y personales, todos ellos aunados a un sentido de comunidad que rebasa las fronteras territoriales” (:304).

Sin embargo para Tajëëw, la postergación del proyecto familiar, de pareja y maternidad no es resultado sólo de la migración y la escolarización; también es producto de su socialización primaria en un contexto familiar de jefatura femenina, activismo social y de prácticas socioculturales fuertemente mediadas (y

en tensión) por la condición de género y la organización social comunitaria. De ahí que ella construya una síntesis cercana al feminismo comunitario (Paredes, 2008), crítico del feminismo hegemónico blanco, urbano y de clase media. Su entorno familiar y comunitario, así como su propia situación de frontera como mujer-joven-profesionista-ayuujk, son sus “otros” relacionales (Giménez, 2007) en la construcción intersubjetiva de su identidad.

No sé, yo creo que desde que éramos chiquitas yo decía: yo no voy a tener hijos y al paso de los años como que sigo con esa idea de que no quiero tenerlos, pero tampoco descarto la posibilidad de estar con una persona. Pero sí veo muy difícil que sea con una persona de aquí... Como por el cariño, el afecto, yo soy como muy cariñosa y aquí los hombres son muy fríos, no son muy efusivos. Las relaciones de pareja... si ves a los señores grandes no los ves muy diferentes a los jóvenes, de como se comportan las parejas de 40 o 50 años. Igual es un rollo de qué han visto fuera y todo eso, pero no pueden tener una expresión cariñosa con sus mujeres en público, quién sabe en privado, pero en público... incluso por ejemplo el idioma: no puedes hacer un poema que se escuche bonito en mixe, como en el zapoteco (*ríe*).

Aquí [en mi casa] el ejemplo que nos han puesto es de que mientras estés feliz, mientras estés contenta con una persona, te das tu chance y cuando ya no, pues ya. Entonces pensar que te casas con esa persona toda la vida. Como que esas cosas cuando llegan, llegarán y si no llegan, tampoco es que me la pasé buscando, ¿no?... (*ríe*).

Las “configuraciones étnicas” (Bertely, 2006) de adultos-jóvenes profesionistas que suscriben y heredan proyectos etno-políticos de sus redes parentales, o de sus filiaciones faccionalistas y políticas con “anclaje étnico” (*ibid*) apuntan en muchos casos a la reivindicación de “ciudadanías étnicas” (De la Peña, 1999) o interculturales (Bertely, 2005). Al poner el foco en la condición juvenil de lo étnico, destaca el peso de los profundos cambios de la comunidad rural con la expansión de la sociedad global y el vacío institucional alrededor de los sectores juveniles y de sus procesos de ciudadanización. Autores como Pacheco (2010) explican que los sectores juveniles rurales —a diferencia de los urbanos que, dice, han sido incorporados como “clientela” de las políticas sectoriales— suelen sumar a la ausencia de las instituciones estatales la crisis o “fractura” de la institución comunitaria y las contradicciones entre la lógica de

ciudadanización liberal urbana y la percepción colectivista de la “ciudadanía comunitaria” (:127) lo que deviene crecientemente en condiciones de exclusión social.

Esta es una tensión que ha venido generando un debate profundo. Aquí sostengo que la actualización de la comunidad indígena rural-urbana en contextos etnogenéticos es una alternativa a la fractura y a la devastación territorial, política y cultural, de lo cual Tlahuitoltepec ha sido hasta ahora un ejemplo paradigmático; en sus posibilidades de articular ciudadanías comunitarias incluyentes (Taylor, 1995; De la Peña, 2000), un actor clave son los adultos-jóvenes profesionistas, como actores posicionados en las relaciones intraculturales. Como los comuneros y comuneras de Tlahuitoltepec lo saben bien, los procesos de ciudadanización comunitaria pasan por la apertura de nuevos cauces de participación política del creciente sector de jóvenes profesionistas y no profesionalizados interesados en actualizar el rumbo del proyecto comunitario.

La gente que se quede en la comunidad o la gente que no tenga otras opciones (porque alguna gente no quiere estar aquí, pero no tiene otra opción) van a empezar a transformar la comunidad a sus intereses. Y si los que no quisiéramos eso seguimos dispersos, y tenemos otras prioridades, va ser muy difícil frenarlo. O sea, no estamos en contra del cambio, yo creo que más bien estamos en contra de cómo y hacia dónde se está dando, pero es complicado en un momento dado decir “esta es la receta”.

Depende mucho de los jóvenes. Pero la mayor parte de los chavos no van a encontrar sencillo estar en Tlahui porque las posibilidades de vida son complicadas; o sea, no es sencillo como opción de vida estar en el Tlahui tradicional, el Tlahui de usos y costumbres. Muchos nos cuestionamos, frente a los cambios que se están dando, ¿qué hacemos?, ¿qué nos toca hacer? Y pues algo que hemos dicho: “estar allá”. Para que realmente pueda hacerse algo, es importante estar allá, pero mientras no estás, pues necesitas los espacios como para que puedas presentar estas reflexiones, estas inquietudes. Y ha habido cabildos que han propiciado la reflexión de los jóvenes, de los profesionistas. El dilema sí existe: estamos o no estamos, y tiene que ver con cuáles son los espacios que tenemos para participar.

En estos procesos, Guillermo de la Peña (2003) concibe a las comunidades reinventadas como actores colectivos que buscan “reforzar sus fronteras mediante

la recuperación de lo ancestral”, para lo cual se articulan con un segundo actor, los migrantes, que “mantienen y amplían las redes sociales de su lugar de origen y resignifican la cultura comunitaria en los nuevos contextos”. En este campo son centrales los “nuevos intelectuales étnicos” que “merced a su escolaridad, se abren espacios de inserción e intermediación en la sociedad nacional, y construyen narrativas de resignificación cultural que justifiquen estos espacios” (:1-2).⁷⁴

Aunque jóvenes como Tajëëw no están explícitamente posicionados —o no aún— en la categoría de intelectuales mixes, son sin duda depositarios de ciertas expectativas sociales en este sentido, por su pertenencia a las redes que actualizan ese discurso de identidad. Forjarse un camino como intelectuales, en su caso, connota rutas distintas a las seguidas por sus familias que parecen priorizar lo regional sobre lo local, la diversidad sobre la diferencia, la inter-disciplina y el trabajo integral no segmentado. Sin embargo, la construcción de prácticas étnicas emergentes no es lineal sino relacional, anclada en sus trayectorias personales y familiares, sin duda tensionada con otros niveles de identidad y condiciones de desigualdad.

Por ejemplo, lo de saneamiento ecológico, lo trabajaba en la sierra sur, pero yo todo el tiempo estaba [pensando] “¿y cómo podemos aplicar todo esto a Tlahui? ¿Cómo podemos llevarnos este proyecto a Tlahui? Era un proyecto para sanear la Cuenca y yo [decía] “¿no tenemos una Cuenca por ahí para llevarnos el financiamiento?” Porque finalmente es eso, ¿no? Que en el espacio en el que estés pienses en cómo puedes aterrizar eso pero aquí, o sea, ese es el aporte que vamos a poder hacer. No siempre puedes impactar directo, así como tú quisieras. Pero incluso los jóvenes que están haciendo la maestría, los que están trabajando en otros espacios y están comprometidos, va llegar un momento en que van a regresar a hacer eso. O que por lo menos no van a poner obstáculos para que se haga.

⁷⁴ El autor incluye otros dos actores que no retomamos aquí: las “comunidades negociadas” que “han logrado definir fronteras (físicas y simbólicas) relativamente estables gracias a la apropiación de un territorio (real o supuestamente “ancestral”), la endogamia, la organización familiar que transmite lengua y costumbres, y la persistencia de autoridades comunitarias que combinan funciones rituales y de control social; pero todo ello implica la negociación continua con las autoridades oficiales” como los pueblos yaquis, y los disidentes religiosos que “buscan también la resignificación de la cultura y la identidad” (De la Peña, 2003: 1-2).

En efecto, los procesos de actualización y etnogénesis de lo ayuuik constituyen también, como hemos dicho antes, una *arena* de relaciones de poder que alude a espacios de confrontación y relaciones de hegemonía. Coincido con Gros (2000) en que lo que está en juego es la redefinición continua de la comunidad como un proceso que “enfrenta múltiples dificultades, entre ellas las resistencias, las fracturas y conflictos entre los defensores de la tradición, entendida como un ‘imperativo categórico’; los que no quieren saber más de ella y se proyectan en el espacio del mercado; y los que se inscriben en el proyecto étnico” (:16). Participar de procesos de etnogénesis supone estar dentro de esta arena intra e intercultural heterogénea y fraccionada.

ii) Telmo: “No solamente te quedas en lo local, sino que incorporas cosas de fuera”. La proyección étnica en la academia y el paradigma de la diversidad

La experiencia de Telmo muestra que la construcción de identidades étnicas afirmativas, su proyección en la ciudad y su actualización etnogenética mediante procesos de apropiación escolar, no son procesos exclusivos de jóvenes-adultos profesionistas que proceden de *habitus* familiares letrados y ostenten filiaciones de parentesco étnico. Jóvenes de *habitus* familiares campesinos, hijos de padres monolingües y con escasos antecedentes letrados como él mismo, encuentran y construyen otras vías de acceso a espacios y redes diversos que sirven a la re-construcción y actualización de la etnicidad política, poniendo en juego apropiaciones sociales y etnogenéticas del capital escolar y profesional.

Habitus familiar campesino, competencias escolares y socialización étnica

Telmo es un joven de veinticuatro años, originario de la agencia de Guadalupe Victoria; es el segundo de cinco hermanos, dos varones y tres mujeres. Sus padres son campesinos hablantes del ayuuik; sólo en situaciones de contacto intercultural utilizan un español incipiente. Cuando él tenía cuatro años la familia se trasladó del “rancho” a la cabecera municipal de Tlahuitoltepec con el objetivo de escolarizar a los hijos. Como en otros casos, la escuela vertebra el proyecto promocional familiar y asume un sentido étnico cuando el saber escolar que

los padres no tuvieron representa una inserción social menos desventajosa de los hijos en contextos interculturales de asimetría. El padre migró para sostener sus trayectorias escolares; salvo el hijo mayor que migró a Estados Unidos, él y sus hermanos menores estudiaron. Su hermana asistía a la Universidad Pedagógica Nacional en Oaxaca y sus hermanos cursaban el bachillerato, la secundaria y la primaria en Tlahuitoltepec.

Desde muy joven se distinguió como escolarmente exitoso, rasgo que consolidó en su trayectoria escolar y profesional posterior; así también, su personalidad atractiva, sociable, su inteligencia y su carácter extrovertido fueron recursos que le valieron el acceso a otros espacios de socialización además de la escuela. Participó en actividades culturales y religiosas como el coro de la iglesia y un grupo de danza donde tejió redes de amistad que se fueron ampliando y diversificando en años posteriores. Para los niños y jóvenes en la comunidad, participar en los grupos artísticos y culturales de la comunidad, en los equipos deportivos o en la banda infantil municipal configuran un espacio juvenil (Jiménez, 2012), significan la oportunidad de reducir las restricciones familiares para salir del espacio doméstico, generalmente condicionada al buen rendimiento escolar; la oportunidad de acudir a los ensayos y de viajar a otras comunidades para participar en competencias o eventos. Son espacios de socialización con pares, de construcción de identidades juveniles frente a “otros significativos” con los que identificarse o distanciarse (Dubar, 2000), de construcción de una imagen satisfactoria de sí, de obtención de reconocimiento social y de adquisición de un capital intercultural.

Alrededor de los ocho años se vinculó al espacio etnopolítico de las SEVILEM, que resultó clave en la formación de la conciencia étnica de muchos jóvenes mixes (Bartolomé, 2006). Su vinculación fue singular al no provenir de un habitus escolarizado y, a diferencia, de Tajëëw, carecer de redes etnoparentales cercanas a este espacio de “etnogénesis”, que constituyó un nicho estratégico en la generación de un discurso de identidad mixe informado por el saber profesional y su apropiación étnica. Sin embargo, justamente sus competencias escolares y sus redes de amistad fueron canales de acceso. Acompañando a la familia de un amigo parte de las redes étnicas nucleadas por SER, participó cada tres meses de este espacio y se vinculó con el discurso reivindicativo de la “diferencia” lingüística y cultural y las apropiaciones mixes del saber profesional: etnomatemáticas mixes, artes mixes, lectoescritura ayuujk y otras áreas.

Cuando entramos al BICAP llevamos creo dos años de clase de lengua materna; entonces era más fácil, no se me complicaba. Había chavos que nunca habían escrito ni leído en mixe pues si les costaba bastante. Yo ya tenía antecedentes, ya sabía leer y escribir en mixe porque aprendí en la SEVILEM. Mi mejor amigo de la primaria era hermano de los que siempre iban, de Floriberto Vásquez, el sociólogo, toda esa familia. Pues uno de sus hermanos, Orestes era mi amigo y me invitó, creo que iba en sexto año y me fui a Metaltepec, y ya de ahí empecé a ir.

Su trayectoria escolar paralela no era problemática en términos de rendimiento escolar; y en el bachillerato participó entusiastamente en el trabajo pedagógico con la metodología de proyectos escolar-comunitarios. En el 2004 hizo amistad con una pareja de voluntarios extranjeros que colaboraba en el bachillerato comunitario, haciendo equipo con ellos y en el marco de la propuesta pedagógica de la escuela y de su sentido etno-comunitarista, gestionaron la autorización de las autoridades escolares y municipales para abrir el Centro de Juventud, un espacio recreativo y social para niños y adolescentes del municipio, que se abrió con recursos aportados por contactos de la pareja de voluntarios en sus contextos de origen dentro de un salón dispuesto en las instalaciones de las autoridades de Bienes Comunales.

Situar esta iniciativa en el contexto local permite comprender que la intensa visibilidad étnica de Tlahuitoltepec, como comunidad indígena emblemática y conocida en los ámbitos artístico-culturales y de gestión cultural, así como gubernamentales y de la sociedad civil organizada, redes académicas y medios de comunicación, le vale la llegada continua de visitantes de distinta procedencia, vinculados con redes multiculturales: académicos, activistas, voluntarios nacionales y extranjeros, forman ya desde hace años parte de las redes globales presentes en la comunidad étnica. Asimismo, es un espacio proclive a la gestión de proyectos culturales y de desarrollo de todo tipo, académicos y de investigación, productivos, artísticos, sociales y educativos, o de desarrollo comunitario sustentable y perspectiva de género, por citar algunos. Agencias multilaterales y asociaciones civiles han financiado algunos de estos proyectos, interviniendo en una esfera tradicionalmente reservada a la intervención estatal.

En un estudio en comunidades indígenas argentinas, Carrasco, Sterpin y Weinberg (2008) encuentran que las agencias multilaterales que financian proyectos de desarrollo introducen sus propias agendas y directrices y buscan la

relación directa con las comunidades; sin embargo, reportan que la mediación estatal persiste y que las comunidades no dejan de buscar respuestas en el Estado. En forma similar, en Tlahuitoltepec el Estado es el principal interlocutor de las relaciones interculturales que vinculan a esta comunidad étnica con las redes local-globales. Si bien se han aprovechado los recursos multilaterales y privados, los principales proyectos étnico-políticos en la comunidad han sido gestionados con el Estado, a quien se demanda no solo su responsabilidad social y educativa, sino una relación establecida en un marco de derechos jurídicamente sancionados.

Es en este contexto globalizado y en su sólido anclaje étnico, donde la gestión de recursos se convierte en un componente políticamente significativo del curriculum escolar del BICAP, y donde jóvenes como Telmo incursionan tempranamente. Como ejercicio escolar, Telmo coordinó este proyecto junto con otros estudiantes durante algunos años, convocando a actividades recreativas y artísticas que atraían a los niños y jóvenes por las tardes. Sin embargo, en el 2006, presentando los resultados de este proyecto, postuló y ganó el Premio Nacional de la Juventud otorgado por el IMJUVE.

Empecé con la lengua mixe, empecé como con labores extracurriculares y fuera de mi familia, empecé ir a la SEVILEM, ya después entré al CEILEM que era el centro de estudios e investigación en lengua mixe, que era en Tlahui nada más. Ya de ahí empecé a trabajar con ellos, iba a los encuentros y todo eso. Después me metí al grupo de danza del BICAP, del CECAM, también al taller de rondalla, y empezamos en el 2004 el proyecto del Centro de Juventud, trabajando con Annie y Javier. Estuve varios años e iba mucho a la iglesia a dar pláticas. Y luego vi la convocatoria del premio... hice mi propuesta y la mandé. Pedí cartas de recomendación y me otorgaron el premio en el área de labor social. Fue muy interesante, en ese entonces no cumplía dieciocho años todavía, pero mandé mi propuesta.

Este fue el inicio de una trayectoria en la que su proyección étnica afirmativa y sus competencias sociales, interculturales y escolar-profesionales, le valen el acceso a recursos y espacios de las políticas afirmativas para jóvenes indígenas. El capital cultural obtenido no sólo en la escuela, sino en los espacios étnicos y las redes culturales y sociales donde participa, así como su experiencia intercultural fuera de la comunidad, influyen en que Telmo desarrollara un perfil

muy competente de gestoría cultural. Este se ampliaría desde la apropiación étnica de su capital escolar y profesional.

Redes y recursos de las políticas de acción afirmativa. El giro a la academia y los usos étnicos del capital profesional

Con la expectativa clara de seguir hacia la profesionalización en la carrera de antropología al egresar del bachillerato, Telmo se enfrenta a la ausencia de recursos económicos familiares para sostener sus estudios universitarios. Con algunos amigos suyos en posición similar, probó ingresando como instructor en CONAFE.

Me mandaron a Laguna, lejísimos, no me gustó, no había luz y la gente no me daba de comer, me enfermé y dije “no, esto no es para mí” y me salí al mes. Mi idea era quedarme por un año y empezar la licenciatura.

Migró a la Ciudad de México, donde trabajó como empleado en la tienda de un familiar. Sin embargo, a diferencia de jóvenes que enfrentan con escasas mediaciones las desigualdades acumuladas de clase y habitus, género y/o etnicidad, entre otras (Saraví, 2007, 2009), en Telmo la dimensión étnica fungió como condición de privilegio, no de desigualdad, al conjuntarse con su capital escolar, social e intercultural. Esto explica que la migración laboral urbana no haya sido la vía para arrancar estudios profesionales, sino la misma comunidad étnica de origen, vértice donde convergen redes más o menos densas de gestión de recursos. En este espacio capitaliza el perfil de formación del BICAP en competencias de gestión, un perfil social y políticamente pertinente. Para Telmo no es un fin en sí mismo sino un puente a la profesionalización.

Entonces me regresé a trabajar a Tlahui. Una amiga me invitó a colaborar con ella en Nuj Sociedad Civil, no sé si has escuchado hablar de esa organización. Es como interacción comunitaria, operan el programa PESA, la mayoría eran ingenieros y me invitaron a trabajar ahí para hacer diagnósticos comunitarios en los

pueblos.⁷⁵ A nosotros nos mandaron a Tepuxtepec, en las agencias, en Loma Linda, en Llano Grande. Entonces íbamos a hacer los diagnósticos comunitarios y ya después se hacían los proyectos productivos. Básicamente hacíamos diagnósticos para la identificación de problemas, el análisis FODA, lo aplicábamos, era mucho de lo que vi en el BICAP. Íbamos a los pueblos, juntábamos a la gente, hacíamos mapas de la comunidad. Entonces me sirvió mucho lo que aprendí en el bachillerato de cómo hacer proyectos productivos o diagnósticos porque es lo que hacíamos. Estuve tres meses trabajando porque ya después me fui a la carrera.

En tres meses logró reunir los recursos para iniciar la licenciatura, e ingresa a la carrera de Antropología en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; inicialmente vive con parientes en la ciudad, pero a lo largo de la carrera encuentra opciones laborales de medio tiempo, como ayudante de investigación o en proyectos específicos que le permiten alquilar un espacio. La elección profesional toma sentido en sus experiencias escolares y laborales, y especialmente en su formación étnico-política; a lo largo de la carrera en la ciudad de Oaxaca él profundiza en este perfil, sobresale como estudiante y amplía sus redes sociales en círculos académicos.

Que quería estudiar antropología, lo tenía muy claro; fue muy traumático el año que no estudié. Yo sí tenía muy claro lo que hacía en el BICAP... no todo el planteamiento del Wejën Kajën, pero sí de la cultura y la lengua, y creo que de alguna manera sentía que eso me iba a servir para seguir estudiando. Tomaban muchos aspectos de la cultura. No solamente era ver lo de afuera, sino también recuperar lo nuestro. Vimos identidad cultural, y como esa era mi inclinación, entonces me servía mucho, conocer la propia forma de vida.

⁷⁵ Plan Estratégico para la Seguridad Alimentaria, creado por la FAO en 1994 y operado en México por la SAGARPA a partir del 2002 como programa transversal con varios subprogramas, y dirigido a productores rurales en comunidades de alta y muy alta marginación. Tuvo como objetivo apoyar el desarrollo de capacidades de las personas y familias para incrementar la producción agropecuaria, innovar los sistemas de producción, desarrollar los mercados locales, promover el uso de alimentos y la generación de empleos para lograr su seguridad alimentaria y el incremento en el ingreso. Fuente: SAGARPA, consulta en línea: <http://www.sagarpa.gob.mx/desarrolloRural/Documents/MICROSITIO%20PESA/Que%20es%20el%20PESA.pdf>. Fecha de consulta 25/10/2013.

A lo largo de la carrera Telmo visitó regularmente la comunidad en los períodos vacacionales donde radicaban sus padres y hermanos menores y donde además mantenía operando el Centro de Juventud. En la universidad, a través de la oficina de apoyo a estudiantes indígenas, participó en diversos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas y aprovechó espacios y recursos disponibles en las redes multiculturales y académicas que tenían vínculos con la universidad. A diferencia de Tajëw, que vivió esta inserción diferencial como un estigma, la “etnificación” en el caso de Telmo no le resultó estigmatizante; lo que se asocia a que su escenario —la ciudad de Oaxaca— es un contexto fuertemente impactado por las redes de la etnicidad urbana: tanto las que construyen una etnicidad políticamente reivindicativa en el movimiento indígena estatal, las organizaciones sociales, ONG y redes etnomagisteriales (Coronado, 2013) como las que articulan su discurso y PRAXIS étnica desde espacios académicos, artísticos y culturales, y sus conexiones local-globales.

Por su parte, la universidad pública en Oaxaca es un campo complejo de disputa política y de intereses faccionalistas, políticos y privados que ha postergado posibles rutas de interculturalización; sin embargo, también es un contexto intercultural poroso a la dinámica social y étnica de la ciudad y del estado, e influido por las orientaciones “neoindigenistas” de las política educativas y por el enfoque de interculturalidad de la SEP (Dietz y Mateos, 2012). Esta dinámica genera nichos institucionales que median la inserción en la universidad de jóvenes indígenas que, por un conjunto amplio y diverso de factores personales y condiciones estructurales, se proyectan como indígenas. En este caso, su visibilidad étnica, su perfil profesionalmente exitoso y el capital cultural de sus redes sociales constituyeron recursos de diferenciación en los que la condición étnica representó una posición de privilegio e inclusión en las políticas institucionales de educación superior dirigidas a población indígena.

Yo no he sentido en ningún momento que me discriminen por ser indígena. Hay una unidad de atención a estudiantes indígenas [en la UABJO], entonces esa vez había una convocatoria para pedir becas alimenticias y te hacen un test. Yo al menos no veo mucha diferencia entre ser y no ser indígena, yo recibo trato igual.

En Estados Unidos ahí sí me sentí un poco discriminado, pero por los propios mexicanos. El año pasado me fui a estudiar, postulé para un seminario por dos meses, estuve en Massachussets, estuve en Arizona y luego en Washington. La

universidad tiene convenio y abrieron una convocatoria para un seminario de jóvenes libres universitarios. Piden mucha experiencia de trabajo comunitario y me gané la beca de dos meses, fuimos diez a nivel nacional y de diez países más. Yo estuve en Massachussets con otros diez de Guatemala, y había otros veinte en Arizona, y la clausura fue en Washington. Nos llevaron a estancias en la Universidad de Harvard, fuimos a Nueva York, fue muy interesante.

Lo de los malos tratos nos pasó en Arizona, fuimos a comer y nos observaban demasiado... entonces no me gustó nada que sea el trato que te dan tus propios paisanos. Yo pienso que también tiene que ver mucho con tu autoestima; si no te sientes seguro de ti mismo, pues sí se resiente lo que te dicen. Pero yo me he acoplado mucho en la ciudad y en la comunidad.

Fue el primer estudiante de su generación en titularse con una beca del programa de becas para tesis externas del CIESAS;⁷⁶ su tesis sobre juventudes mixes migrantes retornadas y sus procesos de recomunalización, desarrollado en una comunidad de la zona alta mixe (Jiménez, 2012), lo llevó al terreno de la investigación posicionada y reflexiva sobre su propia identidad como joven migrante ayuujk. Con esa tesis ganó el premio 2013 a la mejor tesis de licenciatura del Instituto Nacional de la Juventud. Después de la licenciatura, en una trayectoria ya orientada hacia la academia, postuló al Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI) financiado por CIESAS, CDI (Comisión para el Desarrollo de los pueblos Indígenas) y CONACYT, ganando la beca de maestría. Entró en ese año a la maestría en Antropología social de la UNAM, participando de lleno en la línea de investigación sobre juventud y jóvenes, y en la antropología reflexiva y “desde adentro”.

El sistema de cargos y la gestión de proyectos comunitarios como signos de una praxis etnopolítica tensionada

Dos aspectos donde la profesionalización y la identidad étnica se tensionan en la trayectoria de este joven-adulto son la participación en el sistema de cargos comunitarios y la gestión de proyectos culturales comunitarios.

⁷⁶ Que tuve la oportunidad de dirigir, desde el CIESAS Pacífico Sur.

El tema de la participación en el sistema tradicional de cargos comunitarios se sitúa en un contexto de profundas transformaciones con los procesos de escolarización y profesionalización en las comunidades indígenas.⁷⁷ En el contexto mixe, Teresa Valdivia (2011) analiza que la educación escolarizada ha impactado la lógica misma de los cargos en virtud de que los escolarizados se incorporan directamente a un segundo y hasta tercer nivel, e imprimen nuevos significados a esta práctica, además de posicionarse como un actor sociopolítico emergente:

Se observó en todos los pueblos estudiados que este grupo de escolarizados, generalmente provenientes del magisterio, se convirtió en una nueva unidad social con nuevos controles en el sistema. En algunos pueblos se detuvo su avance, pero en otros aún permanecen bajo su control (Valdivia, 2011: 14).

Los adultos-jóvenes de Tlahui inician la prestación de servicio comunitario al concluir su condición de estudiantes; los que terminan la licenciatura y regresan a la comunidad pueden esperar ser nombrados hasta el año siguiente para tener oportunidad de capitalizarse y desarrollar sus transiciones de la condición de estudiantes a la actividad laboral. Por su parte, el estudiante posgraduado espera ser nombrado de inmediato al regresar. Ante el crecimiento numérico de los profesionistas en los últimos años y las tensiones que existen en torno a su inserción en la comunidad, aumenta la exigencia de algunos sectores para que los profesionistas inicien el servicio desde los cargos menores en el escalafón.

Los jóvenes-adultos profesionistas egresados, asumen esa participación como ineludible, pero sus perspectivas defienden la necesidad de una transformación del sistema para responder de forma más inclusiva a los cambios

⁷⁷ En la región mixe, con sus variaciones por pueblo, “la estructura del sistema de cargos se compone de cuatro niveles: cargos menores, mayordomías y fiestas, cargos mayores y Asamblea General Comunitaria, en donde el segundo nivel se traduce en un filtro de ascenso pues para llegar a él se requiere de un gasto más alto que para cualquiera de los otros tres. Por otro lado, llama la atención que aproximadamente la tercera parte de la población participe año con año en el cumplimiento de servicios en el sistema, ya que esto puede significar que al menos un miembro de cada familia está trabajando en la estructura de cargos y que es, de algún modo, autoridad comunal” (Valdivia, 2011: 113).

sociodemográficos y a las condiciones económicas y laborales existentes en la comunidad. En este sentido, posicionado como profesionista mixte que en un mediano plazo prestará cargo, Telmo considera que la gestión de proyectos comunitarios podría corresponder a un “cargo” profesionalizado y articulador de elementos locales y globales; sin embargo, afirma que él empezará por los cargos iniciales del escalafón porque “no hay posibilidad de negociar eso”.

Sí me veo como profesionista en Tlahui. Por ejemplo, hay una chica que estudió en Oaxaca, estudió una maestría y tuvo experiencias profesionales en el extranjero. Y ella ha dado su servicio en Tlahui. Entonces ella tiene mucha experiencia con lo exterior, pero sí se siente muy identificada con la comunidad. Yo creo que no tenemos una idea de creernos líderes, yo creo que es más como el servicio a tu comunidad, yo no me siento un líder, sino que inviertes tu tiempo en ayudar a las personas. Simplemente eres otro más, aunque quizá no igual que en el cargo. Hay una diferencia entre el sistema de cargos y la participación de jóvenes en proyectos... Y es que no solamente te quedas en lo local sino que incorporas cosas de fuera, es un servicio más profesional en beneficio de tu comunidad.

Otros jóvenes como Telmo que aún están estudiando comparten este horizonte de transformación. Consideran posible que “desde adentro”, inmersos en esa *praxis* sociocultural, les sea viable impulsar transformaciones políticas y socioculturales de tipo etnogenético en el sistema de organización social y política comunitario y apuestan a su preparación profesional como un insumo para ello.⁷⁸

Yo sí me veo prestando cargo, siempre lo hemos platicado con mi papá, con mi hermano: ¿quién va ir primero tú o yo? ¿Quién va a pasar como comisionado de festejos tú o yo? Y siempre le he dicho que yo quiero empezar siendo topil, ¿no?, lo más bajo. Porque a veces cuando investigas y te das cuenta, a veces las personas que estudian tienen muchos privilegios, empiezan desde arriba, casi desde la mitad. Pero creo que estamos llegando a una etapa donde los jóvenes tenemos que estar más preparados porque se vienen muchas cosas difíciles en la comunidad y más cuando

⁷⁸ Función que cubrieron también en los años sesenta los primeros actores letrados de Tlahui-toltepec (González, 2004).

las estás estudiando y te estás dando cuenta de que hay demasiadas cosas que hay que replantear, sí, pero para hacerlo tienes que estar preparado. Por ejemplo, en cómo se ejerce la justicia, ¿qué hacer ante toda esa violencia?, ¿qué hacer con toda esa violencia que de repente se genera que no está dentro de tu sistema normativo? Por ejemplo, que lleguen asaltantes de otras comunidades... ¿cómo castigarlos? Entonces uno tiene que estar preparado para todo eso, conocer de leyes, conocer toda esa estructura política porque sino vas a seguir, te van seguir, van a seguir abusando de ti, ¿no? (Crisóforo Gallardo, generación 1998-2001, registro 08/06/2010).

Sin embargo, la comunidad constituye un *habitus* cultural diverso en el que operan diferentes lógicas, intereses y relaciones de poder (Lewellen, 2000), lo que coloca las iniciativas etnogénéticas y las apropiaciones transformativas del saber profesional en una arena política disputada. En ella los jóvenes-profesionistas —como actor social emergente— ocupan posiciones liminales entre la comunidad y la ciudad como “zonas fronterizas” que habitan activamente.

Yo creo que ese es el sentido que se debe tener o que deben de tener los jóvenes de estudiar, de tener esa iniciativa de contribuir a tu comunidad, ¿no? Mis amigos en ocasiones dicen “¡no es que ya! el sistema de cargos ya no funciona, hay que cambiarlo, hay que hacer otra cosa” Pero tú cuándo... a veces, ser antropólogo es una maldición porque dices “no puedes decir eso, sin antes ver la otra parte de lo que está sucediendo”. Entonces yo creo que se debe construir un puente entre los estudiantes y la comunidad, sí (Crisóforo Gallardo, generación 1998-2001, registro 08/06/2010).

Las tensiones se expresan en los proyectos emprendidos por profesionistas urbanos vinculados con la comunidad. Como ya hemos apuntado, los jóvenes-adultos que heredan o suscriben proyectos étnicos se perfilan fuertemente como actores etnopolíticos con posibilidad de actualizar esos proyectos en el contexto urbano, haciendo uso de los recursos disponibles en las redes de producción académica, las organizaciones civiles e indígenas, la burocracia gubernamental y otros nichos profesionales. Sin embargo, la principal arena de tensión está en su vinculación comunitaria.

Los proyectos juveniles emprendidos en la comunidad son un termómetro de las tensiones existentes, pueden estar orientados a incidir en problemáticas

globalmente posicionadas —como género, juventud o sustentabilidad— pero resultan controversiales por la gestión de sus recursos, su sentido comunitarista, faccionalista o privado, o por las mismas temáticas que abordan.

Con mis amigos hemos tenido muchas inquietudes, siempre hemos platicado sobre eso, desde puntos de vista diferentes. Desde el derecho, cómo vemos la situación de la comunidad, y hubo una vez que pretendimos organizar un encuentro de jóvenes tratando temas como sistema de cargos o género. Pero en esa ocasión no nos apoyaron los del Municipio porque eran temas que no se deben tratar, ¿no? Entonces, como que hay espacios en los que no puedes este, llegar de golpe y decir “vamos hacer esto”. Cuando se tienen esas iniciativas te dicen “¿por qué dices eso, por qué estas criticando si no lo has vivido?”. Y siempre te lo van a decir, ¿no? (Crisóforo Gallardo, generación 1998-2001, registro 08/06/2010).

En este tema se expresan también las condiciones diferenciales y desiguales de la estructuración social comunitaria, por ejemplo, las distinciones entre profesionistas de la cabecera municipal y de las localidades, varones y mujeres, o proyectos que son mas aceptados por los perfiles profesionales involucrados y sus resultados tangibles frente a otros que se cuestionan, como los de ciencias sociales y humanidades. Problemas como estos llevaron, por ejemplo, al cierre del Centro de Juventud en el 2012 y tensionan las iniciativas que emprenden estos nuevos actores sociales desde la ciudad y la misma comunidad.⁷⁹

En síntesis la experiencia de Telmo muestra una “configuración étnica” que se construye sin asociarse de origen a las filiaciones de parentesco y a los habitus familiares escolarizados. Otras rutas le dan acceso a un discurso étnico informado por las apropiaciones del saber escolar y profesional y le permiten reconfigurar su etnicidad desde estos elementos. La visibilización étnica en la universidad le significa ser un joven indígena incluido en las políticas y programas afirmativos universitarios, y tener acceso a sus recursos, así como ampliar los vínculos con redes interactorales multiculturales que atraviesan el contexto universitario y el contexto urbano de la ciudad de Oaxaca.

El saber escolar y universitario son bienes culturales apropiados que operan como insumos para construir una identidad étnica afirmativa, profesionalizada

⁷⁹ Retomamos este aspecto más adelante en este mismo capítulo.

y pública que encuentra en los espacios académicos su contexto de *praxis*. Sin embargo, esta forma de representación étnica tiene su punto de contradicción en la comunidad de origen donde propuestas etnogenéticas construidas mediante usos étnicos del saber profesional se tensionan e incluso se confrontan con los marcos de legitimidad local y con intereses de las culturas étnicas y parentales entendidos aquí como discursos étnicos en disputa.

iii) Eusebio: “Se hace la cultura de diferentes formas, no me quedo con la lengua”. El magisterio y la construcción de nuevos marcadores

La profesionalización universitaria de los jóvenes-adultos mixes del grupo participante coexiste también con nichos tradicionales de profesionalización indígena, entre los que destaca el magisterio.

Pertenecer al gremio magisterial da acceso a una estructura institucionalizada que representa una estabilidad laboral y social, pero que además permite formar parte de una red amplia y diversificada de contactos. En Oaxaca, de acuerdo con Coronado (2013), los docentes de educación indígena constituyen un sector cuya identidad y habitus magisterial se configura en procesos conflictivos y contradictorios en los que se entrecruzan tres ámbitos principales: el institucional/escolar, el sindical y el de la retórica etnicista. La compleja interrelación entre ellos ha generado históricamente un conjunto de prácticas, significados y discursos que producen lo que esta autora denomina “cultura etnomagisterial”:

Prácticas, códigos, rituales, símbolos que se insertan en contextos estructurados (Thompson, 1990: 149), que en conjunto forman una red compleja de significados internalizados y compartidos por el magisterio que labora en el medio indígena y que se encuentra anclada en el subsistema de educación indígena, configurando un habitus profesional (Coronado 2013: 1).

La autora explica cómo los significados que alberga cada uno de estos ámbitos demandan de los docentes “un deber ser” cuya integración resulta conflictiva ya que muchas veces el tipo de lealtades a las que se encuentran obligados pueden ser contradictorias entre sí. Así:

[E]l ejercicio de la profesión magisterial se desarrolla entonces en el entrecruzamiento conflictivo de estos ámbitos a nivel social y personal, que le plantea al (la) docente indígena dilemas constantes, a veces insolubles, respecto a los significados de ser docente del sistema indígena en cuanto a su papel como educador, a sus lealtades sindicales y/o étnicas, a sus aspiraciones profesionales y a sus prioridades personales (Coronado 2013: 2).

La historia de Eusebio toca estas construcciones y dilemas en la edificación de su configuración profesional y étnica. Es un adulto-joven de 35 años, maestro de música del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Cuando lo conocí, vivía con su pareja originaria del Istmo y su hija pequeña en el poblado de Comitancillo, en el Istmo de Tehuantepec, y cursaba la licenciatura en Español en la Normal Superior.

Sus sentidos de pertenencia étnica y comunitaria se construyen desde dos marcos significativos: por un lado, su socialización primaria en una familia de músicos comunitarios y, por otro, las experiencias interculturales de sus trayectorias migratorias que emprendió desde los 15 años al salir de la escuela secundaria. El magisterio es el espacio profesional donde hizo una síntesis entre estos referentes. La resignificación lo llevó a proyectarse étnicamente en el terreno profesional, pero no desde el tradicional marcador lingüístico, sino desde las prácticas artísticas musicales y la formación de bandas.

Ser músico: entre lo tradicional y lo escolar

Los abuelos de Eusebio fueron cantores instruidos por los religiosos salesianos establecidos en la región. Eran instruidos por el cura en la doctrina cristiana.

Incluso una de mis abuelitas cantaba muy bien en latín. Tenía una voz muy buena, dicen que ella era una de las primeras cantantes de música sacra, pero ella porque era muy devota en la cuestión religiosa. Luego pues mi papá sí le entró recio con la música, él fue cantor desde niño, fue acólito, también fue músico y estudió, creo que lo instruyó el padre Leopoldo Ballesteros.



Foto: BICAP

En el contexto comunitario la competencia musical es un capital valorado que define posiciones sociales y políticas de las familias, dentro de una economía de prestigio.⁸⁰ Su padre, Ramón Nonato Pérez (Ray *näxwii'nyit*), fue un músico municipal que falleció cuando él era niño; se escolarizó hasta primer de secundaria y durante la infancia de Eusebio se dedicó de tiempo completo al servicio como músico municipal. La manutención de la familia recayó en la madre de Eusebio, una mujer mixe de origen campesino que no asistió a la escuela; es tejedora y médico tradicional: huesera, partera y atiende la farmacia comunitaria. Como hermano mayor de una familia de seis hijos, Eusebio colaboró con el sustento del grupo.

Mi papá fue músico. Tenía su autoridad, su nivel jerárquico, tenía voz y voto en las decisiones de la vida de la comunidad. Entonces, el músico casi no trabajaba. Había que ir a tocar a otras comunidades, las famosas gozonas o las correspondencias, una semana, cinco, siete, hasta diez días en una comunidad, ellos se la vivían en

⁸⁰ En Tlahuitoltepec hay dos principales bandas de música, la Banda Municipal más antigua, estrechamente vinculada con la dinámica política y el sistema de cargos comunitarios, y la Banda Filarmónica del Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM) que tiene un perfil académico y es ampliamente difundida en el estado y en el país.

otras comunidades para poder traer otras bandas a las fiestas de Tlahui, e ir hermanándose con otras comunidades.

Mi mamá siempre se dedicó a la costura, ella hacía ropa, pantalones, playeras, blusas, faldas. Hacía gabanes, la indumentaria mixe. Nosotros de muy pequeñitos empezamos a habituarnos... Teníamos una hortaliza grande donde la gente llegaba a comprar. Hacíamos los gabanes en las tardes... limpiar la lana y todo eso. Dos casi nos dedicamos a trabajar muy recio en la familia, los otros iban haciendo lo que podían.

Eusebio se inició musicalmente como parte de un sector amplio de niños y jóvenes que desde pequeños asisten a la escoleta municipal. Su padre no lo aprobaba; sus expectativas para el hijo eran que llegara a la universidad, posiblemente en la esfera del arte; sin embargo, la madre defendió su intención de aprender “el oficio”. A escondidas, desde muy pequeño otros músicos municipales lo invitaban a sus ensayos y le enseñaban los primeros conocimientos musicales. Estas actividades y su participación en el trabajo para la subsistencia familiar fueron el contexto de *praxis* sociocultural que caracterizó esos años.

La música era borrachera, ausencia en la casa, descuido a la familia, nadie te iba a agradecer ser músico, simplemente cuando ibas a ser músico tocabas y “tócale más y ahí te va tu tepache”. Entonces era lo que él me decía “no, mejor ponte a estudiar algo diferente”, pero sí me insistía en algo artístico, pintura, teatro. La única escuela que está relacionada con eso estaba en Puebla creo, pero yo estaba muy chiquitito, tendría cinco o seis años. Entonces le pedí que me enseñara y medio me enseñó las notas. Total que se abre el CECAM, hacen la invitación y nos inscribimos con los compañeros, entre ellos César Delgado. Yo tenía como siete años. Mi papá se opuso rotundamente, me dijo que yo era un chamaquito, “pues tú vas a decidir cuando tengas tus dieciocho años”. Y mi mamá “no, déjalo ser, está eligiendo ser músico, ¿lo quieres ver como a la mayoría de los niños, sólo trabajando el campo, o haciendo otras cosas?” Total que uno de los músicos me dijo que me integrara con ellos: “pues vente ¿que no eres el hijo del Ray *näxwii’nyit’*?”. Y bueno ya me integré con ellos, creo que la primera vez que fui a tocar fue a un velorio con un saxofón, y ya me decía un señor la métrica, y ya un rato después me fui a solfear al CECAM. Ahí aprendí la teoría.

Frente a sus padres Eusebio construye una identidad; ambos son referentes significativos con los que se identifica o distancia y que le sirven para definirse. En

oposición a su madre y al trabajo familiar, pasó una temporada como alumno internado en el CECAM.

Me rebelé en esos años con mi mamá: “no me gusta que me manden, me voy al CECAM de internado” pues. Yo cuando volteo, incongruencia, ¿no? Pero bueno, mi mamá me dijo: “adelante, ve, prueba, conoce”. Mi mamá, no sé, sentimos que tal vez su pensamiento es demasiado maduro, no sé si liberal o demasiado segura de sí misma. Siempre nos ha apoyado en cualquier decisión que tomemos. A lo mejor está mal la decisión, pero si a ti te gusta, adelante. Fui al CECAM y me maltrataban ahí. Las señoras le pasaban el dato a mi mamá: “oye, están maltratando a tu hijo, ¿por qué no haces nada por él?”. “Bueno”, dice mi mamá, “no pasa nada”. Me la encontré, fuimos a tocar en un programa cultural, me dijo: “¿qué tal, cómo te está yendo?”. “Bien”, le respondo. “Bueno, pues ahí te espero siempre, si sientes que te está yendo mal, aquí tienes tu casa”.

Regresé. Y otra vez al CECAM, pero ya iba yo en las tardes a ensayar, pero regresando del ensayo o mis tareas o darle un rato con lo de la lana, pues, limpiar la lana. Levantarnos temprano, ir a vender la bolita que hacíamos de lana, y así, ir sacando. Fue colectiva la supervivencia.

En el CECAM Eusebio se formó profesionalmente con acceso a bienes culturales de la escolarización y de la profesión musical. Mientras el referente del padre representó la tradición musical comunitaria como una práctica ritual y étnica; el CECAM le significó un espacio relacional para construirse como músico profesional con una connotación escolarizada y moderna. Este joven fue construyendo una identidad étnica que articulaba ambos rostros.

La trayectoria migrante y la socialización intercultural en la migración

Al salir de la escuela secundaria, Eusebio emprendió un ciclo de migración y se fue dos años a la Ciudad de México. La motivación objetiva era la necesidad de recursos económicos para sostener el proyecto promocional familiar (Romer, 2010) y su propia trayectoria escolar. Sin embargo, además de los motivos económicos, Pacheco (2002, 2003) señala una percepción subjetiva de la “aventura de la migración” como característica de la juventud rural contemporánea, en la

cual más allá de las expectativas de movilidad social o económica, migrar tiene que ver con construir una “percepción subjetiva de éxito” como constitutiva de su identidad personal. Estos elementos objetivos y subjetivos definieron su decisión de salir del pueblo e insertarse en la ciudad.

Cuando salí de la secundaria lo único que hice fue irme a México. Quería seguir estudiando, mi tirada era Filosofía y letras, me gustaba mucho. Fueron dos añitos que me fui. Pero yo quería seguir estudiando, y en el CECAM era difícil ganarte una beca, tenías que estar palancas con el director en ese momento. Entonces me salí, mi mamá me dijo “¿vas a seguir estudiando?, yo te mantengo, no te preocupes”. Pero como que dije: “no, es que la casa tiene que estar bien porque así un día se nos va a caer y nos vamos a accidentar todos”. A eso fui. A hacer ya mi casita más o menos.

La socialización intercultural en la ciudad, como zona de frontera y contexto intercultural asimétrico, agregó nuevos elementos a su identidad; en retrospectiva él lo relata como experiencias interculturales de desigualdad que sirvieron para afirmarse étnicamente. A esta posición contribuyó su vinculación con redes de paisanos en la ciudad, no sólo porque le facilitan la inserción residencial y laboral, sino porque significan un apoyo moral y afectivo para enfrentar la discriminación por la condición étnica y lingüística. También en esta circunstancia teje redes de amistad con sectores de culturas juveniles urbano-populares con los que de forma similar a la experiencia de Tajëëw, se identifican por su condición de subalternidad.

Cuando me fui a México por fortuna me encontré con puros paisanos; ellos casi dominan una avenida por ciudad Nezahualcóyotl, la Avenida México, entronca con avenida Texcoco, por ahí llegué y siempre platicábamos en mixe. Me fui con unos primos que me hospedaron y platicábamos en mixe. Hablábamos en mixe y muy fuerte, convivíamos... ya en los espacios en donde se habla castellano pues lo teníamos que hacer, pero te cohibías un poco... Hay de todo también habemos quienes queremos la pose e imitar.

Fue muy enriquecedor porque ya allá vi otras cosas. Iba mucho a Coyoacán, a danzar un rato, toda esa onda, o en el Zócalo había un grupo ahí de chavos mexicanos. Llegué porque me gustaba... creo que mi onda fue siempre algo así, diferente. Como que no me gustaba la buena vestimenta, el muchachito bien prendidito,

eso no me gustaba. Pero en el trabajo donde ellos me conectaron sí me integré en otro espacio donde la gente te veía como inferior a ellos. Por ejemplo, llegábamos a convivir con personas que hablaban español, no sabíamos a ciencia cierta si eran auténticos nacidos de la Ciudad de México o eran parte más de los migrantes de los pueblos; pero como que llegaban a hacerte menos tal vez por tu modo de hablar o por hablar tu lengua.

Jamás me achiqué ante esa situación, pero yo vi a muchos compas que te decían “no, aquí no hables tu lengua porque se van a burlar de ti”. ¿Y por qué? Yo seguía hablando en mixe, mis paisanos me contestaban en español. [...] Pero yo les decía “no, si tenemos la oportunidad ahorita de encontrarme contigo, hablar en mixe pues está más rico. Me siento más en confianza, que se ríen, que se burlen, pues al fin que no me van a entender, ¿no?”

En ese tiempo esa era la idea, un poquito rebelde, ¿por qué te vas a sentir menos? Pues tenemos una carta más que ellos no tienen. Pero primero era un poquito más la cuestión de la discriminación por ser oaxaqueño, de entrada la cuestión peyorativa del “oaxaco”, el “come chapulines” o el “oaxaqueño de las manos largas” o de los dedos largos que se alargaron por tanto agarrar chapulines. Entonces, antes de ser mixe, pues te sientes con la etiqueta del “oaxaco”. Y la cuestión discriminatoria ya venía de otras personas que incluso no eran de México sino de otros estados.

Llegué a ir a algunas reuniones de mis paisanos donde la plática era un poquito ya más influenciada por las muchachas que eran trabajadoras domésticas, querían hablar con ese tono medio chistosito de la ciudad. No me gustaba: “hablen normal, en su estilo de ustedes. No hay bronca, no pasa nada”. Pero muchos decían, “no ese güey no olvida su ayuuik”. Y en parte sí lo puedo entender, pues si estás en México aprende a hablar español, trata de aprender lo máximo. Si vas con esa mentalidad pues también es válido, pero sí vi cierta discriminación. Como que hablar una lengua era como “no, ese pinche atrasado, indio pata rajada, bajado del cerro a tambo-razos”. Yo de eso pienso está bien, pues esa es la manera en que ellos se desahogan.

Después mejor me fui con un colectivo de unos compas de Texcoco, gente que venía de regreso de las drogas y que hablaba de otras cosas. Yo me sentí bien fortalecido ahí.

—¿Mixes?

No, nunca conocí mixes que se hayan perdido en las drogas, conocí mixes borrachos, eso sí, porque yo sí participaba en esa parte (*rie*).

—¿Y ahí no te sentiste discriminado?

—No, al contrario. “Oye cabrón, qué chido tu alucine. Qué onda, pues cómo está ese *bisne* por allá”. Siento que ese colectivo me hizo redescubrir cosas, que tenía cosas valiosas detrás de mí.

La identidad étnica opera como un sistema clasificatorio y como una forma de dominación que, a diferencia de otras identidades, recurre a la diferencia cultural para imponer fronteras mediante identidades negativas y estigmatizadas sobre grupos o individuos que ocupan posiciones subalternas en una estructura asimétrica (Pérez Ruiz, 2007). A la inversa, esa diferencia cultural u organizacional también es utilizada para revertir o resistir esa condición. Las comunidades étnicas en la ciudad —particularmente las que migran en familia o se agrupan de forma corporada y reproducen prácticas comunitaristas en el entorno urbano— implementan estrategias de resistencia y también de reproducción cultural. Invisibilizarse étnicamente en espacios urbanos asimétricos —la escuela, el trabajo, las instituciones públicas libera del estigma negativo del “indígena” y puede favorecer una participación menos desventajosa en estos contextos; en estos casos etnicidad significa ocultamiento. En los espacios íntimos de esta producción cultural, los paisanos ayuujk de Eusebio hablan su lengua entre ellos. En procesos colectivos de autoafirmación étnica y reivindicación política de su identidad, los actores étnicos pueden incluso apropiarse (Rockwell, 2005) de los símbolos de la estigmatización o del prejuicio y resignificarlos como emblemas positivos de esa misma diferencia.

En años posteriores, aunque Eusebio regresó un tiempo a la comunidad para cursar el bachillerato, él construyó sus opciones residenciales y laborales fuera de la comunidad. Las experiencias de socialización intercultural en distintos contextos, ya como parte de su adscripción magisterial y con visitas a la comunidad de origen en los periodos vacacionales, reforzaron intensamente su “sentido de pertenencia” ayuujk que se distingue por su fuerte sesgo emblemático, sus resonancias afectivas y su carácter “portado”.

Prácticas etnomagisteriales y relaciones interétnicas

En Oaxaca el magisterio sigue siendo el principal nicho de profesionalización para indígenas. Si bien en la última década se han abierto alternativas laborales

en las organizaciones étnicas y no gubernamentales, la burocracia gubernamental, el ambiente artístico —artes plásticas y música— y los espacios académicos aún siguen siendo un horizonte que promete estabilidad laboral, redes gremiales y profesionales de apoyo, mayores posibilidades de escolarizar a los hijos y numerosas ventajas corporativas, incluso la conservación transgeneracional de este nicho profesional mediante la transmisión de las plazas docentes a los parientes más jóvenes.

Como muchos docentes, Eusebio ingresó a este nicho en una coyuntura favorable y sin que formara parte de su plan de vida. Entrar al magisterio fue una opción congruente con sus expectativas de trabajo y movilidad, alimentadas con la experiencia en la Ciudad de México, y a la vez con la necesidad de mantenerse vinculado a su memoria familiar y al espacio étnico-comunitario. Por ello, aunque al concluir el bachillerato en Tlahuitoltepec era director de la Banda municipal y había recibido propuestas laborales tanto en el área administrativa del BICAP como en la docencia en el CECAM, opta por buscar una posición en el gremio magisterial.

Estaba yo en la dirección de la Banda [Filarmónica Infantil y Juvenil] municipal. En la clausura dirigí la banda en ese momento, yo creo que fue una de las últimas, de ahí renuncié ya al cargo de la dirección. Ya, dije, mejor me voy a ubicar en otro espacio. Llegó uno de mis primos a Tlahui: “¿qué onda, cabrón, que haces?”. “No, pues aquí estoy. Tomándome mis vacaciones un ratito”. “No, pero pues no deberías estar flojeando así. Tienes que hacer algo porque si no pues acá te vas a perder”... Ya sabes como es la comunidad, muy absorbente. Sobre todo en la cuestión de que como uno es músico, “vente, vamos a tocar acá”, y nos dan tepache, mezcal, cerveza... como que a veces sí pudo estar constándome trabajo. Pues dije: “bueno, voy a probar”, y me vine para Oaxaca. Entonces me hicieron una propuesta en el magisterio. Tienes que hacer tu examen y ese rollo. Pues hago el examen y justamente, en una comunidad de la mixteca donde fui a hacer el examen, un lugar olvidado olvidado, me voy encontrando con un compañero de Tlahuitoltepec que andaba haciendo igual su examen en ese momento. Entonces mi compa me dijo: “¿qué onda, cómo vienes, tienes padrino?”. Y yo no sé esos lenguajes pues nunca me han gustado. “¿Por qué o qué?”. “No, pues porque vamos a hacer examen. O tú te quedas o yo me quedo”. Le digo: “mira, yo voy a hacer mi examen, lo que salga pues”. Si quedo yo adelante y si no quedo, pues no hay problema. Y entré.

Había la posibilidad de: “oye, cuánto quieres y ya aplícame la plaza”. Pero dije: “no, que sea por méritos”. Entonces entré, cuando me contrataron, me mandaron a Puerto Escondido. Ah, en la gloria estaba, chido, ¿no? Siempre quise estar cerca del mar. Pero pasó un año, no hay plaza, segundo año... había compas que entraban pero ya con plaza y yo no. Le llaman Motivo 20, que estás como en observación. Segundo año, me cambian de la costa. Pero ahí como que me la hicieron cansada porque no le di el voto de calidad a un director que quería jubilarse pero irse a una zona más cara, él quería jubilarse ya pero con el 100% de la paga porque sabes que nos dan nada más el 55% algo así... Entonces ahí vino la amenaza: “saben qué, así lo que hicieron conmigo, se la van a ver en el IEEPO, mi compadre está ahí”. Pues así efectivamente, después me dijeron: “no, el maestro no me ha dado tu evaluación, parece que la tienes negativa”.

Como señala Coronado (2013), estas prácticas se entienden como producto de un *habitus* magisterial que se construye en procesos conflictivos y contradictorios entre su triple filiación institucional/escolar, sindical y étnica. Las lealtades y expectativas de comportamiento que se desprenden de aquellas son contradictorias y excluyentes entre sí; devienen en prácticas donde el capital profesional y la competencia escolar y pedagógica, o bien en este caso la procedencia étnico-lingüística, se supeditan a la filiación sindical, la lealtad gremial y los intereses personales, aun dentro de un discurso magisterial fuertemente etnizado.

Después de pasar un tiempo en situación laboralmente indefinida, Eusebio consideró la posibilidad de regresar a Tlahuitoltepec donde su perfil como músico le aseguraba una posición laboral en las instituciones educativas de la comunidad. En términos de la distribución del poder, tener más de un canal de acceso al recurso valorado implica mayor control sobre el ambiente. Al anunciar su renuncia, finalmente consiguió la plaza como maestro de música dentro del programa de Misiones Culturales del IEEPO.

Su traslado al Istmo de Tehuantepec también trajo el inicio de su proyecto profesionalizante como estudiante de la Normal Superior, lo que implicaba viajar los fines de semana a la ciudad de Oaxaca; así también inició su proyecto familiar con una pareja del Istmo, entrando en relaciones tensas con ella misma y con su familia política. Nuevamente su identificación étnica se construye con “otros” significativos (Dubar, 2000), en este caso en un contexto interétnico. Los zapotecos del Istmo constituyen un grupo étnico hegemónico en el estado

que mantiene una fuerte proyección identitaria y ocupa posiciones clave en la gestión de recursos culturales, políticos y simbólicos en el estado; asimismo, como lo documenta Rea (2013), tiene más de cien años de apropiaciones y usos étnicos de la escolarización y la profesionalización. Esta experiencia intercultural llevó a Eusebio a construir y ostentar un discurso de identidad emblemática y una clasificación fuertemente estereotípicas.

“Te vas a ir al Istmo”. ¿Y eso? “Es un castigo”, dice. “Te estás portando mal en la costa, te vas a ir al Istmo”. “Orale, me voy al Istmo”: otro lugar que me cayó también de maravilla. Está chidísimo, por la pachanga, la gente, su ambiente. Por ahí, nuevas culturas, la percepción, siento que eso también me fue matizando para sentirme auténtico. Para mí han sido enriquecedores los espacios donde he estado.

Llego al Istmo, muchos poetas, muchos músicos, músicos con otro nivel cultural. Vaya, ellos lo tradujeron como una molestia hacia mí, pero para mí fue un enriquecimiento más porque estoy en el centro de una cultura diferente a la mía y me gustó tanto que me quedé a vivir ahí casi siete años. Estuve en una comunidad que se llama Unión Hidalgo, cerquita de Juchitán. De ahí me fui a una comunidad que se llama Santa María Guenagati, luego me bajé a San Pedro Comitancillo. Entonces ahí me quedé, ahí estoy todavía.

Claro, nunca falta gente que te quiera minimizar por esto o por lo otro. A veces hay culturas que se quieren sentir superiores y yo digo que no puede ser así. Por ejemplo, la gente del Istmo se refiere descendientes de franceses, por algunos colores, otro poquito por la cuestión musical. ¡Claro, yo les tengo que contestar! Porque a veces salen con que “claro, a ustedes no los conquistaron porque pues era bien pinche accidentado ese lugar!”... “Pues simón, pero a nosotros no nos conquistaron y a ustedes qué onda, ¿no?” A veces como que tienes que entrar en esa discusión. “No, es que nosotros somos descendientes de franceses”. “Bueno, pues para mí los franceses son... güeros ¿no? Con los ojos bien acomodados de color, pero pues ustedes están hechos una bola de grasa”. Entonces ya dicen, “oye, no, pero por qué me dices eso”... Bueno, pues es que cuestión ideológica que te quieras sentir francés, estás moreno o estás morena. No te sientas más ni menos, cada quien tiene su particularidad, sus riquezas. Toda cultura tiene su razón de ser”.

Más que un fin en sí mismo, el magisterio fue una plataforma laboral y de movilidad que redundó en el reforzamiento de la frontera relacional y el

afianzamiento de sus sentidos de pertenencia al posicionarlo en contextos interétnicos e interculturales donde las relaciones de este joven con los zapotecos del Istmo, un grupo étnico hegemónico en Oaxaca, este joven afianza una identidad mixe fuertemente emblemática. En el magisterio iría construyendo un ejercicio profesional etnizado desde los elementos que le resultan significativos en su historia familiar y en sus experiencias migrantes y de contacto intercultural.

Más allá de la lengua. La música como emblema identitario y la práctica musical etnogenética

Junto a las relaciones interétnicas que orientaron fuertemente su “*forma de representación étnica*” (Bertely, 2006) hacia lo emblemático-discursivo, también destaca el tipo de apropiaciones escolares que sustentaron y enriquecieron esta construcción. Estas tuvieron relación con la construcción de marcadores étnicos distintos a los que prototípicamente han sido usados por las políticas indigenistas y neoindigenistas para delimitar las identidades étnicas.

En el magisterio oaxaqueño, desde el paradigma de la educación bilingüe bicultural hasta la orientación intercultural bilingüe de la SEP-CGEIB, se ha puesto en las lenguas indígenas el significado principal de la biculturalización o interculturalización de las educativas políticas institucionales, generando, entre otros efectos, la reificación de las lenguas y su desvinculación de sus contextos de práctica y la identificación de la identidad y cultura étnica con la condición de habla indígena en lo que varios autores han analizado como consecuencias del reduccionismo lingüístico (Dietz y Mateos, 2011; Dietz 2003; Mena, Muñoz y Ruiz, 1999). Como expresión de una apropiación activa y transformadora de un habitus etno-magisterial estructurante, con Eusebio asistimos a una configuración étnica que no se centra en la lengua indígena; sino que retoma de la *praxis* sociocultural comunitaria y de la memoria familiar, las prácticas musicales y las resignifica en un doble sentido: como emblema identitario mixe y como expresión de “diversidad”.

La tradición musical en Tlahuitoltepec ha sido objeto de una intensa práctica etnogenética en la que Eusebio mismo ha participado. Extraída del repertorio cultural comunitario, se transforma en un contexto moderno y globalizado

donde la comunidad se proyecta intensamente como centro artístico cultural de la región por la difusión de la banda del CECAM a nivel nacional e internacional;^{81, 82} etnogénesis que nutre el proyecto étnico en su versión “casa afuera”. A la vez, el campo artístico-musical se transforma en una esfera de profesionalización ayuujk, así como en una práctica de culturas juveniles. Ser músico de Tlahui es un importante campo de una proyección étnica profesionalizada y articulada de los flujos culturales local-globales.

Eusebio fue partícipe de estos procesos. En sus años como bachiller tuvo sus primeras incursiones en propuestas musicales generadoras de las primeras “culturas juveniles” (Feixa, 1998), en este contexto comunitario mixe que, pese a la resistencia de las culturas parentales y étnicas, en años posteriores siguieron evolucionando.⁸³

Me organicé con algunos chavitos que les gustaba la batería, la guitarra, entonces fue poco a poco porque la idea era llegar a sentir el culto del *rock and roll*. Lo hicimos desde los noventas, hubo en Tlahui dos bandas muy marcadas, Los rockers. Teníamos el cabello largo, vestíamos de negro, y bueno, intercambiábamos material. Me gustaba hacer esto con los chavos, a veces lo hacíamos tomando, o a veces lo hacíamos yendo a acampar, y platicábamos de la situación de cómo queríamos nuestro mundo más adelante: no el clásico o la clásica repetición de las personas de fuera que pintan un mundo diferente o un mundo mejor, sino que dentro de la cosmovisión mixe queríamos echar mano de los recursos culturales con que cuenta Tlahui. Tal vez trabajar con la gente, contrarrestar parte de la ideología del consumismo, incluso redescubrirnos a través de la música. Entonces a partir de ahí como que se empezaron a escribir letras en ayuujk.

Tocábamos en las casas, no se podía en eventos públicos porque estaba prohibido, fue muy satanizado el *rock and roll*. Una vez organizamos una tocada [en mi casa] y llegó mucha gente. Mezclamos el punk, el metal y el ska. Y es que cuando estuve en México yo vi que el punk es bien marcado: los metaleros en su espacio, los skatos en su espacio, como que cada quien estaba muy marcado, y pues aquí la cuestión era seguir la cuestión musical como una fuente de hermandad y

⁸¹ <http://mundoyuujktravel.blogspot.mx/>

⁸² <http://www.cecarn.org.mx/>

⁸³ <http://www.myspace.com/bandaregionalmixe>

mostrarque éramos capaces de convivir a pesar de los diferentes formatos que pudiéramos estar desarrollando en la cuestión musical.

Entonces siento que Tlahui creció en muchos aspectos, en la cuestión musical sobre todo, se abrió a veces a escuchar *heavy metal* o *rock and roll*. Un antecedente del rock fue Benigno Vargas Orozco, director del CECAM. Él llevó un grupo que apenas estaba sonando, se llamaba Ruina de Jade, era una propuesta de fusión algo de música prehispánica y tocaban unos *covers* de grupos así como más pop. Y la gente lo empezó a bailar y como que se logró invadir un primer espacio en la escuela del CECAM, como él era el director. Y como que la autoridad lo quería impedir, ya no pudo.

Como partícipe de esta “*tradición reinventada*” (Andersen, 2007), además de ser maestro de música, Eusebio es compositor y promotor activo de formación de ensambles y bandas que fusionan influencias diversas de los contextos interculturales que ha conocido en su trayectoria de migración. Desde ahí puede proyectarse discursivamente como ayuujk, pero a diferencia de su discurso étnico fuertemente emblemático y reivindicativo, su *praxis* cultural no está anclada en la “diferencia étnica”, sino que es una práctica orientada a la “diversidad cultural”. La apropiación escolar significa hacer de la docencia una plataforma profesional de la cual “*se sirve*” como vehículo para construir una “*práctica profesional etnizada y diversificada*” de creación musical, composición y formación de jóvenes músicos, así como de gestión cultural y de búsqueda de síntesis novedosas entre lo tradicional y lo moderno.

—La música ha sido mi vehículo para conectarme con mucha gente. Ahorita empiezo a escribir música más en forma, ahorita como que pienso más en forma. Grabé un disco con la banda que estoy dirigiendo y hemos acordado algunos proyectos de la Secretaría de Cultura. Hemos estado con la sobrina de Alfredo Harp, con Susana Harp y con Natalia Cruz, la cantante zapoteca que tiene una representación regional en el Istmo.

E: ¿Te sientes más músico que maestro?

—Sí, por completo, me gusta eso. La docencia sólo es para complementar, para incorporar la cuestión pedagógica, para trabajar los conocimientos con los chavos, y que no sea de forma tan enérgica como yo lo aprendí, sino que los chavos disfruten su aprendizaje. La docencia me sirve también para tener conocimientos

para desarrollar la escritura, para saber defender algunos escritos que haga yo más adelante sobre mi cultura y sobre otras también, la influencia musical de varias.

Respecto a la lengua indígena, a pesar de ser un elemento central del habitus etnomagisterial y su retórica etnicista, queda claro que en su perspectiva, los “sentidos de pertenencia” no están circunscritos a lo lingüístico. Refiere a formas subjetivas de experimentar la pertenencia y la vinculación afectiva con una dimensión no comunitarista sino personal y reflexiva. No las concibe meramente simbólicas, sino con cierta objetivación en prácticas, en “haceres”, pero estas prácticas no están definidas de antemano, sino a partir de su *diversidad*.

El ayuujk no se reduce nada más en la lengua. El ayuujk para mí es algo más grande, es en la forma de ser, en la forma de concebir la vida. Y si por situaciones diversas tienes que estar criándote fuera del país o en las ciudades, no se reduce en la lengua el ser ayuujk. Tiende uno a repetir el mismo modelo de imposición, que esto tiene que ser así y así. Y el ayuujk no se reduce a la lengua ni a la costumbre. Tiene que ver con lo que haces y por qué lo haces. Ni siquiera radica en contribuir a tu pueblo, sino en cómo contribuyes contigo mismo, con la vida: tienes oportunidad de vivir y hacer algo y, si lo haces pensando en la comunidad, pues ahí ya se percibe una parte. Yo he conocido gente que aun sin ser hablantes los dominan diferentes círculos sociales de la ciudad, siempre como que por ahí, en una escapadita: “quiero ir, quiero participar”. Se hace la cultura de diferentes formas. No me quedo con la lengua.

Sin embargo, esta construcción emblemática de sus “sentido de pertenencia” no es armónica; en la práctica se vive desde posiciones ambivalentes y en las que se involucra la dimensión afectiva de la etnicidad (Epstein, 1978). Los sentidos de pertenencia identitaria ponen en el horizonte la posibilidad de retorno para participar en un universo de práctica sociocultural comunitarista, desde un sentimiento de “nostalgia” en la migración.

De estar fuera, a mí sí me entra la nostalgia: “yo tengo que estar ahí”. O la cosmovisión, la vida de ahí, implica estar en los cargos municipales, estar en los tequios, estar en las asambleas, y en muchas otras dinámicas que tenemos. Hay la intención, algún día, poder regresar, contribuir con algo. Entonces yo creo que ahorita

es salir a aprender, ver “desde atrás”, y también cómo estuviste “dentro de”, pero “desde atrás” confirmas muchas cosas: tu razón de ser de la comunidad.

El retorno a la comunidad ciertamente no se concreta; sin embargo, al residir en una ciudad media donde la etnicidad zapoteca es dominante, este joven no participa del proyecto étnico de la comunidad ayuuik que se renueva en sus comunidades morales en las ciudades de Oaxaca o México. Esto puede indicar, hipotéticamente, que las contradicciones entre un discurso étnico afirmativo fuertemente emblemático y reivindicativo, y una *praxis* cultural que participa más de la diversidad intercultural y menos de la diferencia intracultural, tienen que ver con la cultura etnomagisterial que, según Coronado (2012), se contradice con los proyectos personales y las lealtades étnicas, tornándolas incompatibles.

Quiero ir a Tlahui al aniversario de la radio, pero todavía no termino el trabajo aquí. Aunque la verdad quiero estar, hace un año tampoco pude estar, lo único que mandé fue un texto, lo ocuparon para *spot* de un programa cultural, les gustó mi pequeño alucín. Les dije “no voy a poder estar personalmente, pero quiero estar presente de esta forma”. Y me parece que este año va a estar algo difícil, y los trabajos del magisterio están muy asoleados y luego si no voy a la marcha te sancionan. He ido a algunos talleres que ellos impulsan y fui a un foro de territorialidad mixe, y me gusta ir, entonces estoy tratando de reinserirme. Pero entre la esposa, la familia y el trabajo no es fácil siempre.

En el relato de Eusebio encontramos una configuración étnica reivindicativa y emblemática que se articula desde su memoria familiar, comunitaria y escolar; sus experiencias de socialización intercultural e interétnica y su práctica profesional como músico, compositor y docente musical en el magisterio oaxaqueño. Aunque este nicho profesional exalta el referente lingüístico para caracterizar “lo indígena”, en Eusebio la apropiación de este espacio profesional se centra en la música práctica profesional etnizada, pero sobre todo, híbrida y exaltadora de la “diversidad” y de la fusión de elementos tradicionales y modernos. Las contradicciones entre un discurso identitario reivindicativo de la “diferencia” intracultural y una *praxis* cultural que apunta a la visibilización de la diversidad que se viven con una fuerte carga afectiva de nostalgia, pueden

hipotéticamente enmarcarse en las tensiones entre su filiación étnica, su proyecto personal y su lealtad etnomagisterial.

3.2.2 Los que “se quedan”: profesionistas en la comunidad

Un grupo de egresados y egresadas de BICAP se (re)comunalizó después de cursar el nivel superior (Tabla 13). Se trata de jóvenes-adultos que retornaron de los espacios urbanos para establecerse en el pueblo, o bien que permanecieron en él después de cursar estudios superiores en la modalidad tecnológica en la misma comunidad.

TABLA 13. Egresados(as) profesionistas que se recomunalizaron o permanecieron.

Nombre	Edad	Escolaridad	Estado civil	Hijos	Residencia	Ocupación
Adela	28	Licenciatura Técnica en Ingeniería Industrial (IRTM)	Soltera	0	Tlahuitoltepec	Empleada en el Centro Comunitario de Aprendizaje INEA
Florina	28	Licenciatura Técnica en Ingeniería industrial (IRTM)	Soltera	0	Tlahuitoltepec	Empleada administrativa en CECAM
Yésica	25	Licenciatura Técnica en Ingeniería industrial (IRTM)	Casada	2	Tlahuitoltepec	Ama de casa. Incursiona en gestión de proyectos
Balbina	29	Licenciatura en Escuela de Bellas Artes (UABJO)	Soltera	1	Tlahuitoltepec (temporal por cargo y por nacimiento de su hijo)	Docente IEEPO maestra de música
Marcelo	sd	Licenciatura en Ciencias Empresariales (UTM)	Soltero	0	Tlahuitoltepec	Comerciante en negocio propio (Cafetería centro cultural)

TABLA 13. Egresados(as) profesionistas que se recomunalizaron o permanecieron.

Nombre	Edad	Escolaridad	Estado civil	Hijos	Residencia	Ocupación
Leticia	32	Licenciatura en Administración (ITO)	Separada	1	Tlahuitoltepec	Empleada eventual en proyectos o programas de gobierno Comercio familiar: cafetería
Raquel	32	Licenciatura en Antropología (ENAH)	Casada	0	Tlahuitoltepec	Investigación académica eventual, participa en proyectos académicos o culturales eventuales.

Aunque residen en el pueblo permanentemente se están moviendo; de hecho como ya hemos referido antes, la condición de residencia comunitaria con movilidad pendular es distintiva de jóvenes-adultos tanto profesionistas como no profesionalizados. Permanecer en la comunidad supone enfrentar problemas de falta de empleo, pocas oportunidades para construir independencia económica y residencial, fuertes expectativas de comportamiento social y de género y presión social y económica de los cargos comunitarios. Sin embargo, la opción de migrar y establecer la residencia en la ciudad de Oaxaca o la Ciudad de México también es incierta, sobre todo para los jóvenes que no cuentan con redes étnicas migratorias, para quienes moverse a la ciudad implica salir del soporte de las familias y enfrentar procesos altamente desiguales de inserción urbana.

Los egresados y egresadas de BICAP que después de concluir los estudios superiores se reinsertan en el pueblo, desarrollan algo similar a lo que Pacheco (2010) refiere como esquemas de socialización entre la comunidad y las ciudades a través de la migración pendular: migran por temporadas relativamente cortas a las ciudades de Oaxaca y México, a otras comunidades de la región y ciudades intermedias y toman empleos eventuales que requieren un perfil

escolarizado para diversos programas gubernamentales,⁸⁴ proyectos de organizaciones civiles, investigaciones académicas y proyectos de organismos multilaterales con presencia regional.

Además de ser un medio de subsistencia e ingreso, la movilidad también es una forma de regular la asignación en los cargos comunitarios que representa una presión económica sobre todo para los jóvenes-adultos que inician sus proyectos familiares y sus transiciones escuela-trabajo. Las jóvenes mujeres también migran para evadir expectativas asociadas al género o para salir de contextos familiares problemáticos. La movilidad pendular no se reduce, entonces, a lo económico, es una estrategia para mediar condiciones de desigualdad social sin optar necesariamente por una migración definitiva. En otra perspectiva que no analizamos aquí, pero que está presente, la movilidad configura también una “*experiencia juvenil*” de encuentro con otros significativos y de construcción de una identificación positiva de sí mismo (Weiss, coord., 2012).

El retorno no se vive igual entre jóvenes-adultos varones que entre mujeres; por lo general, las jóvenes-adultas egresadas que retornan, tanto profesionistas como no profesionalizadas, enfrentaron presión familiar para regresar, sintieron un compromiso moral con sus familias en el pueblo o desearon regresar como una opción personal para estar cerca de sus familias. Jóvenes egresadas con hijos pequeños encuentran en sus familias un respaldo para su cuidado, mientras ellas trabajan; asimismo, su condición femenina es socialmente asociada a mayor vulnerabilidad social y suele representar mayores exigencias de comportamiento social y genérico, todo lo cual hace de su estar en la comunidad una experiencia multidimensional y ambivalente. Sin embargo, la mayoría habla de estar en el pueblo como algo significativo en sus vidas.

Me habló mi papá: es que aquí hay una oportunidad, me dice. Necesitan una administradora, era para Ayutla. Y vine porque siempre la idea era regresar... no quería quedarme a vivir en Oaxaca. Yo dije: “voy a estudiar, pero voy a regresar”. Entonces, cuando me dieron esa oportunidad dije, “pues voy” y nada más pedí permiso en mi

⁸⁴ Hacen trabajo de campo, muestreo, aplicación de encuestas, entrevistas, diagnósticos, captura de información, análisis de datos, matrices FODA y una larga lista de actividades similares.

trabajo, no renuncié porque dije “capaz que no me aceptan”, y vine a la entrevista y como a los dos días me dieron la respuesta, “sí, te vas a quedar, te quedas tú”.

Me vine con mi nene, mi esposo se quedó en Oaxaca, nos fuimos a vivir a Ayutla, a rentar, para que estuviéramos un poquito más cerca. Ahí trabajé cuatro años, hasta marzo pasado, en una asociación civil que operaba un programa de gobierno.

C: ¿Y tu esposo?

L: Se quedó ahí en Oaxaca, vino un rato, no se acostumbró tampoco y se fue. De hecho... optamos mejor por eso de separarnos, él se fue allá, yo ya me quedé aquí, de hecho la idea era esa, quedarme aquí. Y siempre fue una discusión. Él dijo “es que tú quieres vivir aquí y yo no, y yo quiero vivir en Oaxaca y tú no”. Él es de Oaxaca y siempre fue como que un desacuerdo entre los dos. Los dos decidimos eso, me costó mucho pero pues siempre me ha gustado vivir acá. Siempre la idea fue de ir a estudiar... yo siempre dije: “si hubiera habido la opción aquí, si ya hubiera estado el Tecnológico yo no hubiera salido, hubiera buscado una carrera que me gustara”. Pero no había y por eso me tuve que ir a Oaxaca, pero siempre fue con la idea de ir a estudiar y regresar, trabajar aquí, poner un negocio o trabajar en lo que había estudiado (Leticia, generación 1996-2000, registro 23/06/2010).

En las decisiones de retorno o permanencia, los vínculos de parentesco y las “comunidades afectivas” en el contexto comunitario, representan —objetiva y subjetivamente— un contrapeso a las limitaciones del entorno comunitario y contribuyen a explicar que no todos los profesionistas de Tlahuitoltepec opten por obtener sus medios de subsistencia fuera de la comunidad. Así, el carácter “rural” y la situación de residencia se entienden como condiciones relativas, dinámicas y heterogéneas. En este sentido, Urteaga señala que pese a que se ha documentado la vinculación entre “la intensificación del deterioro de las bases materiales de arraigo en las comunidades y el flujo migratorio de zonas indígenas”, la investigación etnográfica en los contextos socioeconómicos y culturales específicos ha visibilizado “la compleja diversidad social en la que se están construyendo los jóvenes indios y las jóvenes indias en el espacio rural contemporáneo y la imposibilidad de generalizar u homogenizar la diversidad de formas de ser joven rural (2008).

Profesionalizarse afuera y regresar: iniciativas de etnogénesis comunitaria y sus tensiones

Una parte de esta diversidad la conforman jóvenes-adultos que estudian el nivel superior en contextos urbanos y que, al optar por recomunalizarse, enfrentan la necesidad de generar por sí mismos sus medios de subsistencia en la escena local. Esto da pie a iniciativas y proyectos de incidencia comunitaria en los que además de buscar la autogestión y generar ingresos económicos para la subsistencia personal y familiar, se adopta un discurso étnico comunitarista y/o un sello cultural y se defienden formas “propias” de desarrollo comunitario. Frecuentemente estos proyectos vinculan a los jóvenes profesionistas recomunalizados con los jóvenes profesionistas mixes urbanos.

Los jóvenes-adultos profesionistas cercanos a la intelectualidad étnica de Tlahuitoltepec participan de iniciativas etnogenéticas influenciadas por el paradigma de la diversidad cultural. Estas iniciativas actualizan el proyecto etnopolítico mixe en la comunidad de origen, introduciendo nuevos emblemas de identidad y desarrollando una etnicidad estratégica para el acceso a recursos simbólicos y materiales, no estrictamente educativos sino en diversas áreas de incidencia. Algunas iniciativas de este tipo son destacadas; han transitado por procesos de diálogo de saberes (Dietz y Mateos, 2011) que articulan la *praxis* sociocultural local, cotidiana y “rutinizada” (Giménez, 1996) con recursos simbólicos globales. En estos proyectos los propios profesionistas “comunalizan” su formación universitaria y la resignifican según las prácticas socioculturales del contexto local.

Es el caso de la Radio comunitaria Jënpoj Vientos de fuego,⁸⁵ un proyecto novedoso que surge en agosto del 2001 como iniciativa de profesionistas, comuneros y estudiantes con el objetivo de “contribuir al desarrollo de la comunidad a través de espacios y medios de comunicación que conlleven a la participación de sus habitantes, respondiendo a sus necesidades y expectativas, desde una perspectiva lingüística cultural y sin ánimos de lucro”.⁸⁶

⁸⁵ <http://radiojenpoj.info/?CFID=108302774&CFTOKEN=52133403>

⁸⁶ Fuente: Radio Jenpoj, <http://radiojenpoj.info/escuchar.html#somos.html>

La radio ha sido como un proceso de descarga de jóvenes, llegan con su onda urbana de lo que vieron allá. Llegan a querer emprender sus sueños, sus utopías, con su energía de juventud. Eran chavos que egresaban de Chapingo, otros compas de la UABJO y luego otros que estaban en el BICAP, Floriberto que está estudiando Sociología en Xalapa... otro compa que es músico y otro que es aficionado a la tecnología. Llegamos pero no fuimos al municipio, como que era muy monótono y nosotros éramos contestatarios. La cosa es que aquí a la gente eso le saca de onda.

Iniciamos así. Veníamos incursionando, tomábamos fotografías, armábamos exposiciones, después nos metimos a capacitarnos en video con TV Tamiz y aquí hicimos una vez la transmisión de cambio de autoridades en vivo desde Tlahui. De ahí nació la inquietud de armar algo más en concreto con otro compa, el Odilón. Veníamos experimentando con transmisores de muy baja potencia que tenían allá en el CECAM. Entonces había toda esta idea y sueño de querer regresar al terminar una carrera y hacer cosas por tu comunidad, en vez de ser chambista pues regresar aquí y cómo construir cosas diferentes.

Lo que nos falta aquí es sistematizar esa experiencia de cómo pudimos retornar a hacer un proyecto de la comunidad, volver a aprender de lo que hay aquí. Es interesante porque casi no se transmite lo que la gente hace, o que la gente se ría de sí misma, entonces cuando logramos eso, cuando logramos rescatar lo que se comenta en la casa, lo que se comenta en el camino, y lo haces en la radio, la gente se empieza a apropiar. Por ejemplo en la fiesta comunitaria, la radio es de comentario, de chistes, entonces se mete a los hogares de la gente, se vuelve parte de la vida cotidiana porque retoma la vida de la gente. Es una importante lección que tuvimos nosotros, aprender de lo que tenemos y de lo que hemos olvidado, pues veníamos de estudiar la lucha de clases, la globalización y lo que vimos acá es que la gente lo vive de otra forma, entonces así se dieron las cosas, hoy somos otra cosa (Sócrates, Radio Jēnpoj, registro 05/06/2009).

Entendemos estos proyectos como expresiones de etnogénesis mixe que involucran procesos de apropiación étnica de los conocimientos profesionales, los discursos globales y los marcos jurídicos internacionales; retoman e incorporan temáticas contemporáneas sustentadas en los derechos de la tercera generación y visibilizan al actor juvenil ayuujk, diverso y heterogéneo, en la comunidad y en sus comunidades urbanas y migratorias.

Un ejemplo que vemos aquí es la conciencia ecológica. Ya empiezan a verse acciones de reciclaje, hay un grupo de mujeres que trabajan con nosotros, campañas de reciclaje de PET, botes de refresco, y a cambio dan cuadernos y lápices para los chavitos. Hay concursos de cuentos, de juegos organizados, pues así se va cambiando [las prácticas].

Luego en este espacio de la radio son puros jóvenes. Hay una perspectiva que el medio es novedoso, pero también es un medio importante para poder decir lo que pensamos como jóvenes, cómo queremos a la comunidad o cómo queremos ser comuneros, y ese es el aprendizaje: aquí no te puedes aventar a dar un discurso que no entienda la gente, te tachan de loco (Sócrates, Radio Jënpoj, registro 05/06/2009).

Estas iniciativas alimentan un creciente movimiento profesional y cultural ayuujk con presencia comunitaria y migratoria. Sus expresiones son diversas, entre ellos el Teatro comunal Kutäy'äjtën, el Grupo de Danza Konk Ëy-Tajëew, la banda femenil Mujeres del Viento Florido, la Banda Filarmónica Zona 177 (una agrupación de maestros de la comunidad), los ensambles juveniles como la banda RM, por citar algunos; además participan profesionistas, músicos, artistas plásticos y escénicos que se mueven entre la comunidad y la ciudad de Oaxaca. La apropiación étnica de las tecnologías de la información y la comunicación en esta comunidad imaginada permite vincularse con las comunidades migrantes y articular progresivamente una comunidad étnica translocal y transnacional.⁸⁷

Junto a los emblemas de la era de la información, los proyectos también recurren a la temporalización de una memoria común (Dietz, 2003). En diciembre del 2012, integrantes de un colectivo de artistas plásticos ayuujk residente en Oaxaca gestionó la presentación de la exposición *Jää'myatsën nēwëjp* (*La*

⁸⁷ Un ejemplo entre muchos es el sitio web www.tlahuitoltepec.com, iniciativa pensada para vincularse con redes de migrantes mixes en otros estados del país y en Estados Unidos: "Surgido como una inquietud personal hace algún tiempo, con una sola idea: informar y hacer recordar de nuestro Tlahui a los que se encuentran fuera por diferentes razones, y a otros interesados en conocer. Hoy a un año de haberse formalizado, [tlahuitoltepec.com](http://www.tlahuitoltepec.com) poco a poco busca ser un proyecto colectivo, siguiendo con esto la ideología mística de nuestros padres y abuelos sobre El Tequio. Haciendo un esfuerzo en conjunto para dar a conocer un poco de lo que acontece en nuestro municipio". Fuente: www.tlahuitoltepec.com. Consulta 12/11/2013.

memoria despierta) con fotografías tomadas por Juan Rulfo en Tlahuitoltepec en 1955. La sede de la exposición fue el Palacio Municipal que estaba totalmente lleno de hombres, mujeres, niños y ancianos. En el recorrido por las diversas imágenes del pueblo en los años cincuenta, los asistentes ubicaban lugares y personas, se reían, se reconocían a sí mismos en la memoria personal y comunitaria, preguntaban a las personas de más edad que tomaban la palabra y narraban los contextos en lengua ayuuik.⁸⁸ El discurso de los organizadores, en mixe y español, fue emblemático y fuertemente emotivo; evocando los sentimientos de pertenencia que inspira la memoria común y evidenciando el ancla fuertemente afectiva de la identidad étnica.

La muestra no pretende más que transportarnos a un pasado determinante de lo que somos hoy y lo que seremos más adelante. Nos invita a mirar, abrir nuestros corazones para recordar y alimentar nuestra memoria sobre la agricultura, la indumentaria, la arquitectura, la organización colectiva, la economía, mirar a los ojos de las mujeres, hombres, niñas y niños que hoy son nuestros padres, abuelos, de ellos que son de nuestra historia antes de la llegada de la carretera (Germán Kumpaax, Santa María Tlahuitoltepec, registro 11/12/2012).

En síntesis, como proyectos profesionales e iniciativas artístico-culturales impulsados por un actor juvenil-étnico, además de reflejar la vitalidad cultural de la comunidad étnica contemporánea, muestran que esa vitalidad tiene un motor en la etnogénesis y los usos étnicos del saber escolar y universitario que impulsan sus actores letrados en campos profesionales favorables a la proyección de sus identidades étnicas y a su posicionamiento político-cultural.

Como contraparte, el universo de los profesionistas mixes como agentes dinamizadores de la identidad étnica y actores socioculturales con agencia es un campo diverso y su *praxis* etnopolítica se desarrolla en medio de tensiones, conflictos e intereses faccionalistas encontrados y a veces contrapuestos.

La inserción en las instituciones socializadoras comunitarias —principalmente la familia y la escuela— es una inserción desigual. Jóvenes-adultos

⁸⁸ Que lamentablemente no fue posible registrar por mi desconocimiento de la lengua ayuuik y la impertinencia de tomar registros de audio en lo que claramente era un momento de mucha afectividad.

profesionistas que egresan de las opciones de educación superior disponibles, y de los cuales un sector sí tiene la expectativa de regresar al pueblo, se encuentran con la ausencia de espacios laborales y medios de subsistencia comunitaria; con fuertes expectativas de comportamiento social, familiar, étnico y genérico; y ocupando posiciones subordinadas frente a las culturas étnicas y parentales hegemónicas.

Para muchos profesionistas... aquí es muy raro que encontremos una fuente de empleo. Ahora la cuestión es: “bueno, eres profesionista, quieres estar en tu pueblo, tienes que hacer tu propia chamba porque no te la van a dar”. Y bueno, hay según las estadísticas que han sacado, todos los niños estudian, cada año egresan en primaria como 600 alumnos en Tlahui. Pero bueno, de esos, ¿cuántos egresan del BICAP, estudian una carrera y muchos ya no regresan porque no hay condiciones de vida? Y los que regresan pues ahora están configurando nuevos esquemas de familias, de familias que ya no son como eran antes. Por eso ahora aunque suene que cuestionamos mucho nuestra cultura, es que muchas cosas ya no son compatibles ¿no? Y no es porque estemos “en contra de”, sino porque no tenemos esas condiciones de vida por igual.

Entonces sí, en un concepto muy rudo de los adultos, los jóvenes ya no quieren ni su cultura, ni su pueblo, ni nada. Pero tampoco hay esa apertura de decir “¿qué ofrecemos?” La comunidad, en el entendido de que sus autoridades son padres y madres de todo el pueblo, eso es discurso, porque en la práctica ¿qué les ofrecemos a las generaciones jóvenes?: nada (Raquel, joven adulta y profesionista ayuuik).

La diversificación de los proyectos autogestivos productivos, artísticos o sociales, vinculados con el desarrollo local se entiende también como una alternativa que busca minimizar las desigualdades del contexto comunitario.

Las desigualdades de género y edad, por ejemplo, están relacionadas con la resistencia a proyectos e iniciativas que abordan problemáticas sociales de juventud o género que si bien han ido permeando el debate intracomunitario e incidido en sus prácticas,⁸⁹ aún detonan fuertes tensiones y resistencias. Sin

⁸⁹ Una incidencia clara de estos debates en las prácticas socioculturales comunitarias, es la transición política que desde el 2008 empezó a llevar a las mujeres a ocupar cargos hasta entonces ocupados por varones. El proceso transformó la composición del Cabildo; en el 2013 tuvo como presidenta municipal a Sofía Robles, una mujer con liderazgo étnico y

embargo, más que los temas de incidencia profesional, lo que agudiza las tensiones intracomunitarias y polemiza el papel del sector de profesionistas es la gestión de los recursos financieros gubernamentales o multilaterales que costean las iniciativas juveniles y el beneficio particular y/o comunitario que tienen las iniciativas. En esta línea también hay fuertes críticas a profesionistas que devengan ingresos por servicios prestados a la autoridad municipal o a los que hacen investigación académica en la comunidad. Estas tensiones y conflictos intraculturales configuran la comunidad étnica como un espacio intra e intercultural diverso y desigual que enmarca sus procesos culturales e identitarios.

Si tú como profesionista trabajas con una autoridad y cobras por eso, el concepto de la gente es ese: “tú comes del pueblo, estás desangrando al pueblo por ese trabajo”. Y así somos pues, aquí discutimos años alguna cosa que puede ser así tan práctica y facilitar calidad de vida para las familias, pero aquí no es así. Muchas cosas a nivel comunidad son motivo de pleito (Sara, joven adulta y profesionista ayuujk).

Estudiar en la comunidad: profesionalización desigual y usos del capital simbólico

Contrastando con los profesionistas, otras formas de representación étnica se construyen desde la integración desigual a la educación superior.⁹⁰ Si bien las condiciones estructurales no son determinantes, la relación entre el capital escolar, los saberes profesionales y la identidad étnica se traduce distinta

trayectoria en el trabajo con mujeres desde una perspectiva de género en las comunidades mixas. En el 2014, por primera vez una mujer está como titular de la Sindicatura.

⁹⁰ En México destacan los trabajos de Muñóz Izquierdo (1996) sobre los orígenes y consecuencias de las desigualdades educativas. A nivel latinoamericano están los trabajos de Brunner (1987) y Tedesco (1995) que analizan la diferenciación interna del sistema educativo en los niveles medio superior y superior. En este trabajo, retomamos el análisis que hace Saraví (2009) sobre la exclusión social entendida como el producto final de una suma de desigualdades diversas en un curso de vida que no necesariamente implica la falta de acceso de sectores marginales a las instituciones, sino también su acceso diferencial, desigual y fragmentario que supone distintas calidades de integración ciudadana. Este concepto se expone en el Capítulo 4.

cuando la única alternativa disponible en las comunidades rurales es la formación técnica en modalidad virtual.

Ocho jóvenes del grupo —todas mujeres— iniciaron una formación técnica en ingeniería industrial y en desarrollo comunitario en el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM); sólo tres concluyeron el plan de estudios y obtuvieron el certificado. Sus trayectorias escolar-profesionales se construyen desde la desigualdad, no sólo por provenir de contextos familiares con menor capital escolar y escasos recursos, sino porque subjetivamente todas tuvieron la expectativa de ingresar a IES en contextos urbanos, pero “estudiar cerca” fue la alternativa disponible para sus familias.⁹¹

Las experiencias escolares de estas jóvenes-adultas muestran la precariedad de la modalidad en Oaxaca donde un entorno virtual de aprendizaje se convierte en sinónimo de inexistencia de docentes y lo que la escuela ofrece tiene gran distancia respecto de las expectativas profesionales y personales de los(as) estudiantes. Como señalan Guerra y Guerrero (2012), la desigualdad no sólo se construye estructuralmente, sino a partir de las experiencias subjetivas que dificultan articular un “sentido de paso” por la escuela.⁹² Sin embargo, este marco estructuralmente desigual no obsta para que se desarrollen usos sociales de los recursos simbólicos de la escuela, como insumos para la movilidad social y laboral en el espacio comunitario.

El certificado oficial de estudios es parte de este capital simbólico y opera como recurso de distinción frente a los que no acceden al nivel superior. Puede permitir incorporarse al sector docente de las instituciones y programas educativos gubernamentales en el municipio, como en los casos de Florina y Adela. Cuando la profesionalización en la comunidad deviene en movilidad laboral, también existen más posibilidades de mediar la presión económica de los cargos comunitarios y cumplir con ese compromiso derivado de la pertenencia étnica. Las dos jóvenes prestan cargo a nivel de vocalías y en ambos casos tener un empleo asalariado les permite pagar un docente interino o suplente y mantener parte de su ingreso durante la prestación del servicio. La

⁹¹ Por su parte, las cinco jóvenes que no concluyeron los estudios en esta institución mencionan entre las causas el embarazo no previsto.

⁹² El siguiente capítulo, dedicado a jóvenes que no alcanzan la profesionalización en el nivel educativo superior, profundiza en estas desigualdades de origen.

profesionalización, aun desigual, es un recurso étnico para alcanzar posiciones de menor desventaja social. Esto sucede en contextos urbanos asimétricos como los estudiados por Bertely (2006) y en contextos rural-comunitarios atravesados por desigualdades múltiples.

Terminé mis prácticas profesionales del Instituto y me citaron en la escuela porque tenía que hacer mi informe final, me dijeron que con ese trabajo de las prácticas me podía titular, pues ya era como más sencillo, ya estaba hecho todo, sólo me hicieron algunas correcciones y ya me dijeron que en una semana me podía titular y yo feliz de la vida. Yo ya estaba trabajando en el CECAM, ya me habían invitado porque se iba a celebrar el trigésimo aniversario y estuve apoyando en la logística, pero cuando vieron el título ya me dijeron que me quedara a dar clases. Estuve dando clases seis meses y ya me nombraron como parte de la directiva, y ya no estoy dando clases (Florina, generación 2001-2004, registro 15/03/2009).

Aun en condiciones de desigualdades acumuladas y de exclusión social, los jóvenes/adultos egresados de BICAP reconstruyen sus experiencias escolares y profesionales como experiencias con sentido; y este tiene que ver con los recursos que obtienen en la escuela para transitar por la desigualdad. Jóvenes-adultas que iniciaron proyectos de maternidad consideran la formación en el ITRM como un capital que, aunque desigual, representa la promesa a futuro de retomar el proyecto profesional-personal y seguir la trayectoria escolar hacia el posgrado. Jóvenes que desertaron del nivel superior narran que, no obstante, eso les permitió acceder a becas de estudio con las que abrieron negocios familiares para insertarse en la comunidad con sus propios medios económicos.

A diferencia de los profesionistas universitarios, en estos profesionistas técnicos su capital escolar/profesional representa un recurso para alcanzar la movilidad social y laboral para establecerse en la comunidad rural cerca de sus comunidades afectivas y para impulsar sus proyectos personales y familiares. Es en ese tenor que la profesionalización se entiende como atributo de estas formas alternativas de representación étnica (Bertely, 2006) no necesariamente reivindicativas ni explícitamente etnogenéticas. Representa un camino para transitar por la desigualdad.

Entre estos dos polos —que contienen diversas posiciones objetivas y experiencias subjetivas de ser profesionista en la comunidad— ubicamos las

apropiaciones escolar/profesionales de los jóvenes egresados(as) del BICAP y sus formas de representación étnica en la comunidad de origen. Al enfatizar, junto con la diferencia cultural, la “desigualdad” en que transcurren sus experiencias, el análisis de estas experiencias visibiliza las condiciones de clase, etnia, género y escolarización no sólo como niveles de identidad (Bartolomé, 2006), sino como construcciones que regulan asimétricamente las relaciones sociales que definen inclusiones y exclusiones y que justifican posiciones de privilegio o subordinación en contextos complejos de desigualdad donde cada una de estas condiciones supone pesos relativos o distintas “gradaciones de intervención” en lo social (Andersen, 2006).

iv) Raquel: “Son dos mundos totalmente distintos”. Las tensiones de un “nosotros” diverso y desigual

Raquel es una joven de 28 años, originaria de Tlahuitoltepec, que estudia la licenciatura en Antropología Social en la ENAH de la Ciudad de México. Al concluir la carrera decide regresar al pueblo e inicia una vida de pareja con un joven profesionista también nacido en Tlahuitoltepec; ambos asumen las obligaciones parentales como comuneros e inician su participación en los cargos. Aun en este estatus cultural de adultez y participando en sus prácticas, ella se identifica como “joven”, una autorrepresentación que forma parte de la “subjetividad generacional” (Reguillo, 2000 en Pérez Ruíz, 2007: 21).

Su trayectoria muestra la tensión entre la identidad mixe, el género y la profesionalización que se expresa tanto en su experiencia intercultural de migración escolar como en su proceso de reinserción en la comunidad de origen. Esta zona fronteriza es vivida desde la ambivalencia y la desigualdad; también es un espacio donde es posible negociar su identidad étnica y de género.

Ser hija de maestros. La escolarización familiar como una condición de privilegio

La madre de Raquel estudió la secundaria y después ingresó como maestra rural; el padre de Raquel, ausente del hogar, también era maestro. La

“escolarización” es una categoría de peso en su trayectoria familiar; se apuesta por ella como proyecto promocional de movilidad social, pero también en su dimensión formativa como camino de adquisición de un capital cultural letrado y moderno, centrado en el saber escolar y en las experiencias interculturales disponibles en la migración. Por último, es un insumo étnico útil a los intereses familiares y faccionalistas en la comunidad mediante el control de los recursos simbólicos y materiales representados por la escuela (Bertely, 2005). La escolarización opera como categoría de diferencia, que en la historia familiar y en el campo social comunitario marca una posición de “privilegio”.

Raquel se cría con sus abuelos maternos, cuyas voces aparecen constantemente entrelazadas con la propia en el relato de vida. Don Max es un anciano caracterizado de la comunidad; sus padres provenían del enclave mestizo de Villa Alta en la sierra zapoteca, eran letrados, blancos y se dedicaban al comercio regional de café. Aunque no asiste a la escuela, aprende el castellano de su familia y de manera autodidacta en su trayectoria migrante con las primeras generaciones de jornaleros agrícolas en el norte del país y unos años después también en los Estados Unidos, dentro del programa Bracero.

No él pues, pero sus papás han de venir, de allá, de Villa Alta. Sus papás o sus abuelos. Entonces mi abuelo como que fue promotor... incluso sacó a varios chavos a los Cajonos a estudiar. Ha sido muy apasionado porque la gente se eduque, estudie. Él nunca fue, pero más bien aprendió muchas cosas porque su familia le enseñó y porque es muy inquieto, cuando fue a Estados Unidos aprendió muchas cosas.

El abuelo impulsa un proyecto promocional familiar donde la escolarización no significa solamente movilidad social, sino que antes tiene una función formativa socialmente diferenciadora: “ser letrado” constituye un capital cultural frente a “ser iletrado”. Es también un atributo étnico: sus competencias letradas le valen ocupar durante varios años de su juventud los principales cargos comunitarios que requieren del castellano oral y escrito para desarrollar funciones de intermediación y gestión. En esos años es gestor de los servicios más importantes en el pueblo: la carretera, la luz eléctrica y las primeras escuelas del municipio.

Por su parte, la abuela de Raquel, originaria de Tamazulapam mixe, es una mujer humilde, hija de padres campesinos, que se dedicaba a la cría de ganado antes de que Don Max “la eligiera” y se convirtiera en mujer casada con un

hombre letrado y caracterizado. La organización sociopolítica y la forma de tenencia de la tierra en Tlahuitoltepec define social y jurídicamente al varón como sujeto de derechos plenos; sin embargo, las mujeres asumen amplias responsabilidades al contraer matrimonio: además de las intensas jornadas de trabajo en el hogar y los compromisos que se asumen con la familia política, la abuela de Raquel, como otras mujeres, carga con fuertes expectativas de comportamiento social y de género.

La raíz familiar de mi abuela no es de Tlahui, sino de Tama. Se dedicaba exclusivamente al ganado, su mundo era ese nomás. Cuando se casa con mi abuelo, resulta que su esposo es un señor de modales, o sea no cualquier cosa. De hecho así narra mi abuela que pues la eligió porque era muy trabajadora, particularmente porque cuidaba los ganados. Entonces a mi abuela la instruyen sus suegros, porque ellos hablaban español además. Se volvió una mujer muy autosuficiente y mi abuelo se dedicó más a la vida política y mi abuela fue la que se quedó en la casa, cuidando a sus doce hijos. ¡Otra cosa, pues! también hay como una onda bien machista porque lo que describe mi abuela no es nada parecido a lo que mi abuelo narra (*ríe*). O sea, es así como... (*ríe*) ¡y mi abuelo es ahora como bien liberal! Pero mi abuelita dice: “no, pero eso es lo que él dice, pero ya en sí como que en las ondas de género, pues sí fue como una masacre lo que yo viví”.

Él dice que fue presidente muy joven, le dieron muchos cargos porque sabía hablar español y más, pero entonces prácticamente mi abuela pues se desbancó porque aparte de cuidar a los hijos, tuvo que ser la esposa de un hombre con cargos altos toda la vida. Antes todo el servicio comunitario era en forma de tequio... Mi abuela todo el tiempo le dio de comer a la gente. Entonces es muy en serio que la historia de ella es muy gruesa: vivir con alguien como mi abuelo y aprender a hacer muchas cosas, y sobre todo provenir del campo, cuidando ganados, y pasar a ser esposa de un hombre que es muy político y muy cuestionador. Pues sí ha de haber sido todo un reto.

Los abuelos tienen doce hijos de los que sobreviven siete; la mayoría son maestros. En consonancia con el capital cultural que el abuelo adquiere en su propia experiencia migrante, busca que sus hijos e hijas salgan a estudiar. Obtiene resultados contradictorios y no esperados; en retrospectiva, aprende que la escolarización implicó desarraigo y alejamiento del trabajo agrícola. Algunos de sus

hijos varones no volvieron a la comunidad. Sus relatos, tejidos en el de Raquel, constituyen, en términos de Saucedo (2003), verdaderas narrativas culturales sobre el valor de la escuela dentro de los procesos de socialización de los hijos:

Mi abuelito mandó a mi mamá a estudiar a un colegio en Michoacán, mi mamá estudió ahí desde niñita, desde los nueve años, en [el internado de niñas en] Morelia. Ajá, estudió en el internado, luego estuvo en Teposcolula con las monjas, con las madres... ella es una mujer de internados. Muchos años fuera Y regresó como maestra, no sé si fue maestra normalista, pero sí, regresó como maestra.

Él sí quiso otro tipo de formación para ellos, pero ahora así platica: “si yo hubiera sido más inteligente, no los hubiera mandado a estudiar fuera, porque mírame a mí: entiendo lo que pasa en el mundo actual, pero no dejé mis raíces”.

Motivada por su abuelo, al concluir la secundaria Raquel desea salir de la comunidad pero no lo consigue por oposición de su madre. Ingresa a BICAP donde se desenvuelve como una estudiante exitosa, con buen rendimiento escolar; eso favorece que postule y obtenga una de las primeras becas de estudio del Fondo de Becas Guadalupe Musalem A.C. para jóvenes oaxaqueñas,⁹³ con lo cual se visibiliza étnicamente para acceder a recursos educativos. Al igual que a Tajëew, este espacio la introduce en el discurso de derechos de la mujer y las perspectivas de género.

Al egresar del bachillerato enfrenta nuevamente la oposición de su madre a su deseo de estudiar Antropología en la ENAH en la Ciudad de México.

Cuando dije que sí quiero estudiar mi carrera, le avisé a mi mamá: “Ah muy bien hija, vas a ser maestra o vas a ser doctora”. “No, qué crees, hay otra carrera”. “No Raquel, qué es eso, no vas a progresar mucho. Yo quiero que sea alguien en la vida, esa carrera no le encuentro sentido”. Fue como muy mal visto. “Además eres chava, eso déjaselo a los hombres”.

Sin ningún apoyo de su familia materna, ella se va a la Ciudad de México con algunos conocidos de su abuelo, pero sin recursos económicos y con escasas redes familiares en la ciudad. Se establece primero con una mujer conocida que

⁹³ <http://www.fondoguadalupeemusalem.org/>

le ofrece alimentación y hospedaje a cambio de realizar el trabajo doméstico. Se inserta entonces en el Trabajo del Hogar Remunerado (THR) como estrategia para profesionalizarse, ingresando a un nicho “naturalizado” socialmente como “femenino”,⁹⁴ subvalorado e invisibilizado en términos de derechos laborales. Sus condiciones de movilidad, clase, etnicidad y género —migrante, mujer, indígena y pobre— en esta primera etapa tienen un peso fuerte en la estructura donde ella ocupa una posición de exclusión.

El Trabajo del Hogar Remunerado opera bajo una triple condición discriminatoria de género, clase y etnicidad, violatoria de derechos laborales, culturales y de género (Durin 2009; Velásquez y González, 2011); vinculada con la construcción cultural de relaciones de servidumbre, como representación de arraigo colonial que en América Latina está asociada a la población de origen indígena; con la identificación de la condición étnica con la pobreza y la ignorancia; y con la asociación del trabajo del hogar con lo femenino. En este vértice se genera una estructura de desigualdades múltiples y de exclusión de los derechos laborales y ciudadanos. La procedencia étnica es motivo de un sistema de hetero-clasificaciones negativas con estereotipos discriminatorios de la condición lingüística, el manejo del castellano y de códigos culturales urbanos, los saberes socioculturales, los estilos de comunicación e interacción social y/o los rasgos fenotípicos de las mujeres THR indígenas (*ibid*). Ante ese conflicto intercultural, muchas jóvenes indígenas no se visibilizan étnicamente en la ciudad como estrategia étnica para minimizar las asimetrías interculturales; y, como reporta Durin (2010), quedan fuera de las políticas neoindigenistas asistenciales que circunscriben “lo indígena” a la proyección étnico-lingüística y a la forma de vida corporada y comunitarista que no todos los indígenas reproducen en la ciudad. Sin embargo, aun con estos marcos estructurales adversos, el THR en Oaxaca es una estrategia para muchas jóvenes procedentes de comunidades indígenas o rurales que buscan salir de contextos familiares violentos, escapar de destinos matrimoniales socialmente contruidos en sus culturas étnicas y parentales o, como en este caso, es un recurso para acceder a la escolarización media y a los estudios profesionales con costos altos en términos de discriminación y violencia laboral y de género.

⁹⁴ En México hay 2.2 millones de personas que se desempeñan como trabajadores domésticos remunerados, según la Encuesta nacional de ocupación y empleo de INEGI. De acuerdo con las estadísticas presentadas por la OIT en 2010, en México el 90% de los trabajadores domésticos son mujeres, lo que refleja la feminización del sector.

Es el caso de Raquel; sin embargo, después de trabajar “en casa” durante un año, esta joven logra independizarse y rentar un cuarto cerca de la ENAH con otras jóvenes estudiantes. Esta movilidad es posible a raíz de que ella establece vínculos con espacios y actores educativos que son proclives al paradigma de la diversidad cultural, lo cual es una característica del *habitus* universitario específico donde ella estudia. Raquel establece amistad cercana con varios profesores, entre ellos un lingüista conocedor del contexto mixe; con su asesoría desarrolla un programa de estudio en lectoescritura de la lengua mixe y comienza a impartir clases de ayuujk en la universidad, un espacio altamente proclive a la reivindicación de las lenguas y culturas indígenas. Con ello obtiene no sólo una fuente de ingreso económico, sino un ancla para construir una experiencia escolar positiva que le facilitan la movilidad laboral y social.

La proyección étnica representa una herramienta estratégica para superar la posición subordinada que ocupaba en el trabajo doméstico por condiciones desiguales de clase, etnicidad y género. Su competencia lingüística en mixe y en español es un capital cultural socialmente valorado en el espacio universitario. En esa medida, ella imparte clases, se vincula con la investigación lingüística en la región mixe y teje redes académicas y de amistad en el contexto migratorio. Además busca mantenerse en contacto con su hermano que estudia en Chapingo. Estas relaciones y recursos le valen para cursar los cinco años de carrera —y enfrentar coyunturas difíciles como un accidente automovilístico— sin abandonar los estudios, sin que las desigualdades devengan necesariamente en una posición de exclusión de la educación superior.

Al concluir la carrera Raquel tiene clara la intención de regresar a Tlahuiloteppec como joven ayuujk profesionista y escribir su tesis sobre la comunidad desde una posición implicada y colaborativa. En esos años, poco antes de concluir la carrera, se casa con un joven profesionista también originario de la comunidad. El retorno al pueblo tiene para ella una fuerte carga emocional (Epstein, 1978) por el vínculo con sus abuelos, su comunidad afectiva. Ella planea regresar y, como otros jóvenes profesionistas, articular la dimensión profesional con su identidad como joven mujer-ayujk.

Un recuerdo que se me quedó es cuando mi abuelo me dice: “¿ya preparaste tus cosas?”. “Ya”, dije, y me pongo a llorar. Me dice: “No hija, no llores. Si yo he sido de la idea de que ustedes tienen que salir. No llores. Vete los años que te quieras ir y

cuando regreses aquí voy a estar, vivo.” Me generó nostalgia porque, bueno, supongo que la gente en la comunidad eso es lo que quiere de sus hijos ¿no? Que vayan y regresen. Ir no es como “vete al libertinaje”, sino “ve a conseguir lo que quieres y regresa”. Y bueno, eso fue así como la mechita que todo el tiempo estuvo prendida en mí.

Desde esos años supe que quería vivir en el pueblo. Dije: lo teórico lo quiero ir aprendiendo, pero quiero estar en mi pueblo. Y me entró la loquera: me voy a regresar, extraño a mis abuelos, y a mi abuelo que sí es un personaje pues... no porque sea mi abuelo, pero es un personaje muy fuerte y de retos.

Ser profesionista y mujer ayuujk: tensiones y asimetrías de la recomunalización

El regreso a la comunidad significó situarse en la zona fronteriza entre ser “*joven profesionista*” y ser “mujer comunera ayuujk”, identidades que se tensionan y que operan como categorías de poder. Su principal referente relacional son sus culturas parentales y étnicas representadas en la voz de su abuelo. Tanto él como las familias extensas ejercen una fuerte presión para que Raquel cumpla con expectativas socialmente construidas en torno a lo que significa ser “mujer” y “comunera” en Tlahuitoltepec.

En los marcos socioculturales hegemónicos, concluir la etapa de estudiante supone asumir un estatus de adultez definido desde las culturas etnoparentales. Raquel enfrenta presión por asumirse como mujer-comunera ayuujk e insertarse en ese habitus de prácticas socioculturales y genéricas. En un proceso reflexivo, ella interioriza estas condiciones objetivas a partir de un fuerte compromiso moral y afectivo con la figura de su abuelo. Esta construcción étnica y genérica se tensiona desde el principio con la identidad profesional.

Empezó porque para la tesis yo hacía entrevistas y los abuelitos me decían: “¿y para qué, a mí de qué me va a servir si tú haces entrevistas?” “Bueno Raquel”, dijo, “tú no puedes hacer como los investigadores de fuera porque es *tu gente*”.

Pero llegando al pueblo empezó el conflicto más rudo porque mi abuelo me dijo: “bueno, está bien, ya te fuiste unos años. De lo que fuiste a hacer, ¿qué te gustó? De lo que dejaste de hacer, ¿qué sientes que necesitas aprender todavía?” Nunca me dijo: “no hagas la tesis”, pero sí me dijo, “sí hija, puedes escribir lo que tú quieras,

pero yo te pregunto ¿sabes vivir en tu pueblo? A tu edad, ya tienes más de 18, aquí te vuelves ciudadano, te vuelves comunero a temprana edad”.

En ese gran dilema, yo dije “no, pues sí, sí voy a vivir a la mixe”. Además, en toda esta onda de “necesito saber, necesito conocer” porque sí es cierto, lo viví de niña, pero ya en esa parte de madurez... Entonces entré como en este mundo de la vida de una mujer mixe casada, ¿no?

Raquel se inserta en el habitus de prácticas socioculturales de reciprocidad ritual, distributiva y laboral (Gasché, 2008a). Con su pareja participa asumiendo nombramientos iniciales, en vocalías, y después en la secretaría municipal, cargos que demandan un perfil profesionista que en las familias es ocupado por el varón. Raquel participa desde su posición social de género y cumple con las prácticas socioculturales que se esperan de una comunera mixe.

En esta idea dejé a un lado la tesis, los promedios, porque aquí no funciona si tienes promedio o no, si tienes carrera o no. Aquí funciona tu arraigo de comunera, pero que lo vivas ¿no? Y bueno, pues no tardó mucho, nos dieron cargos...

Fue cuando yo entré a convivir con mucha gente que no sólo era profesionista, había amas de casa, señoras principales. Otro mundo que era: si sabes lavar trastos eres bien aceptada, si sabes desvelarte chido, y si no, sabrás mucho pero aquí no eres nadie.

Y bueno, también en lo familiar: hacer vida de pareja todo el tiempo implicó muchos retos. Mi abuelito decía: “no te preocupes, es tu vida, tú sabes qué cosas vas a cambiar y qué cosas no, pero primero debes entender la lógica de cómo funciona”. Y mi abuela decía: “Sí, me enoja, tu abuelo dice eso ahora, ¡pero por qué no me lo dijo a mí en esos tiempos!”.

En esta zona de frontera la profesionalización se tensa con la pertenencia étnica. Raquel busca construir una *praxis* que le permita negociar su condición de mujer profesionista con la filiación etno-parental; empuja negociaciones y transgrede expectativas familiares y culturales asociadas al género en las cuales interviene su condición escolarizada y la influencia de su socialización universitaria. Estudios que abordan la escolarización de mujeres indígenas (González Montes, 1994, 1999; Oehmichen, 2000, 2005; Zavala, 2007) reportan que ésta origina cambios en sus expectativas de vida futura; entre ellos el interés por

actividades distintas a las que realizaban en la comunidad de origen, las expectativas de establecer relaciones de pareja en condiciones más equitativas y, sobre todo, cambios en la idea de convertirse en esposas y madres más tardíamente, o incluso de no hacerlo. En su caso, casada con un joven profesionista mixe cuya familia es originaria de la localidad de Tejas, transgrede la práctica de residencia patrilocal y, mediante un préstamo, la pareja compra un pequeño solar independiente donde fincan su casa con el objetivo de marcar distancia de la familia política. Otra decisión radical y transgresora en este contexto es no tener hijos; lo cual la lleva a enfrentar una presión familiar permanente.

Sin embargo, su condición de género en estos marcos estructurales no es sólo un nivel de identificación sino una condición de desigualdad. No si lo ocupa una posición liminal entre lo que ella experimenta como “dos mundos” contrapuestos; esta posición de exclusión marca asimétricamente sus relaciones tanto con los jóvenes-adultos profesionistas como con las redes familiares, con quienes enfrenta constantes tensiones.

Entonces esas cosas me dieron como otra forma de entender el pueblo ¿no? Porque sí es rudo. O sea, es fácil describirlo pero vivirlo es otra cosa. Para mí era mucho compromiso... mi abuelo siempre decía: “no actúes como gente extraña. Se entiende de la gente de fuera, pero tú eres de la comunidad y eso es un valor que yo estoy obligado a inculcarte”. Y algo muy padre es que las señoras decían: “órale, nosotras pensábamos que tú eras alguien que ha estudiado, cómo va a entrar así como a estos trabajos. Muchas ya no quieren, muchas ya no hacen eso”. Entonces fue cuando viví más ese distanciamiento de que son dos mundos totalmente distintos.

Es como tener doble personalidad porque en muchos espacios me debo comportar como esposa sumisa y punto. El cuestionamiento de por qué no eres esposa tradicional pues no es porque no lo sepa, sí lo sé y precisamente por eso no quiero entrar de lleno ahí. Todo es cuestionable, la maternidad es todo el tiempo algo mal visto, ¿por qué no tienes hijos, para qué te casaste?... cosas de ese estilo.

Es un conflicto muy fuerte porque aunque es un mundo donde puedes elegir qué es tuyo y qué reproducir y hacer algunos cambios... también hay otro mundo, el profesional, al que a lo mejor sí tenemos que decirle “no” por un tiempo. En estos años sí se me ha hecho muy pesado porque aquí no te ven como chava y ya; aquí te ven como mujer mixe y tienes muchos compromisos... ¡Ahorita quiero buscar un tercer mundo!

Pero se me hace muy complicado sólo agarrar mis chivas y decir: “me voy”. Hay muchas cosas que me atan pero... también llega un momento en que como chava me pongo a pensar si mi mundo va a ser totalmente “mujer mixe” porque tampoco lo aguantaría, ¿no? Lo he visto, lo estoy viviendo y es muy complicado. Hasta de mucha gente me he alejado porque luego es escuchar “ay y tan estudiosa que eras”, “mira dónde fuiste a caer”. Yo digo: “órale, por qué lo ven desde ese punto de vista”. En vez de verlo como “qué padre, estudiaste y más, pero también conoces más de lo profundo de tu pueblo”... Entonces es muy fuerte. Pero tampoco puedo comprometerme del todo y decir “me voy para siempre” porque sí... para mis abuelos soy como la hija menor y ahora ya están adultos.

La recomunalización de Raquel le supone enfrentarse a complejos de desigualdad que vinculan la identidad étnica con la condición de género y que subjetivamente se configuran en torno a un sentimiento de pertenencia a esa comunidad afectiva. Entre diversos autores que han abordado el tema, Sierra (1997) subrayó que “si bien es totalmente cierto que la mujer indígena comparte con otras mujeres campesinas y urbanas una situación de subordinación y exclusión, también es cierto que su condición étnica agudiza esta subordinación” (:139), lo que a su juicio constituye el principal problema de discursos étnicos esencialistas que invisibilizan y justifican las desigualdades de género detrás de un discurso culturalista y defensor de la tradición, o bien también desde los discursos oficiales de reconocimiento de las costumbres indígenas (*ibid*). De cara a esta problemática, es significativo que desde un análisis profundo de sus contextos socioeconómicos y culturales específicos, las propias mujeres indígenas, en este caso jóvenes-adultas, estén planteando desde diversos espacios organizativos el sentido de sus reivindicaciones de etnicidad y género y la elección selectiva de sus costumbres y tradiciones étnicas (Sierra, 1997). Experiencias como ésta muestran estos procesos incipientes.

El contexto de la etnogénesis mixe: profesionistas, no profesionistas y relaciones de poder. La visibilización de otros actores étnicos

En los años siguientes a su recomunalización, Raquel pasa algunas temporadas en la ciudad, ejerciendo su carrera en algunos espacios académicos; sin

embargo, la mayor parte del tiempo establece su residencia en la comunidad y participa en este contexto de práctica sociocultural y etno-comunitaria; asume cargos en la secretaría municipal y en la localidad de Tejas, lugar de residencia de la familia política donde están obligados a dar servicio porque el esposo es uno de los herederos de la tierra familiar.

Su participación en los cargos y obligaciones parentales como mujer casada ayuujk se combina con su *praxis* como profesionista en condiciones de movilidad. En la ciudad trabaja en investigación académica en el CIESAS de Oaxaca e imparte clases de lengua mixe en Instituto Cultural San Pablo, en la misma ciudad. Se mueve cada semana entre la comunidad y la ciudad, como otros jóvenes profesionistas. En el pueblo participa en proyectos diversos con la autoridad municipal, uno de ellos consiste en hacer la transcripción en lengua mixe de los audios de asambleas comunitarias que se realizan para la elaboración del estatuto comunal. Esta actividad le da acceso a las voces y perspectivas de una amplia gama de actores comunitarios que participan en las asambleas desde su visión de la comunidad, sus problemáticas, necesidades y fortalezas.

Desde esta *praxis* sociocultural y profesional, Raquel construye un discurso político y una ideología étnica particular de tipo comunitarista que considera la participación en las prácticas socioculturales, híbridas y dinámicas, como un referente central de la pertenencia étnica. Es un discurso contestatario de los discursos étnicos hegemónicos a nivel local producidos por maestros y profesionistas; un discurso identitario que visibiliza la diversidad interna y las condiciones de desigualdad presentes en el campo social comunitario.

En Tlahui el discurso político está bien sectorizado. Hay gente que habla... también es como gente débil la que puede hablar aquí de discursos, de identidad, de arraigo. Pero también es la gente que está en el campo o está en otros quehaceres, en trabajos de jornales y demás... es totalmente otra visión. Y esta gente no está representada en estos discursos de arraigo.

Su discurso etnogénético incorpora a la subalternidad mixe no profesionalizada y que no se proyecta étnicamente a través de discursos emblemáticos: amas de casa, jornaleros, campesinos y un importante sector de migrantes retornados. Los sitúa como ciudadanos comunitarios legítimos para definir el rumbo de las adaptaciones y cambios sociopolíticos necesarios para enfrentar los nuevos

contextos. En la perspectiva de esta joven, esa legitimidad de los actores subalternos para definir los rumbos de la comunidad está en su participación en la *praxis* comunitaria y la prestación de cargos como uno de sus elementos centrales. En su perspectiva, las propuestas educativas que han distinguido a la comunidad como un espacio etnopolítico, el BICAP entre ellas, y que enuncian discursos “de arraigo” e identidad ayuujk, no son representativas de esa diversidad y desigualdad intracomunitaria que a ella le es significativa desde su propia experiencia de frontera.

Hay gente que ha migrado principalmente para trabajos domésticos, mujeres y hombres, y resulta que regresan, pero también regresan con un discurso, con algo muy fuerte, pero, además, la gran diferencia entre el profesionista y ellos es que lo viven. Los profesionistas no necesariamente lo hemos vivido: ellos saben trabajar, saben hacer cosas que son visibles para su gente; un profesionista, no. O sea, si tú te pones a escribir muchos libros, tu misma gente te va a decir: “¿y qué voy a comer?”

Digamos, desde el sentido de un modelo educativo comunitario, ¿por qué mucha gente joven no tiene ese espacio para estudiar? Porque sólo son algunos. La culpa y el gran peso que cargo es justo eso: eres hija de maestra, tuviste la oportunidad de estudiar, pero no todos somos así. Y mi revancha fue esa: ser a la “mujer mixe”, ¿sabes hacer las cosas? Porque una cosa es ser estudiosa y otra cosa es vivir el entorno.

Entonces sí... o sea, esos dos mundos son muy gruesos porque tienes que tomar decisiones. A mí así me pasa. Luego preguntan compañeros: “oye, pues para eso estudiaste, no que eras bien inteligente y ve dónde caíste”. Ama de casa, mujer típica de Tlahui. Y entonces yo luego digo, bueno, pues no hay ese arraigo, también hay prejuicios gruesos porque entonces los que estudiamos, ¿nos tendríamos que dedicar sólo a describir lo romántico de la vida de la gente?

El cuestionamiento que hace a los profesionistas no es aislado ni personal, sino que refleja un proceso social en curso. En el 2009 se vive en Tlahuitoltepec una coyuntura compleja cuando las localidades y sus representantes se inconforman con la distribución de las partidas presupuestales municipales. Los antecedentes están relacionados con poca claridad en la comprobación de recursos municipales y con la concentración de los servicios en la cabecera. Sin embargo, ese año el descontento escala y se representa como un conflicto entre

dos facciones: la población no escolarizada y el sector letrado profesionista. A este último se le acusa directamente de ocupar los cargos comunitarios para beneficio personal y de sustraer recursos colectivos. El conflicto hace evidente, en principio, la estratificación y desigualdad social comunitaria donde la condición escolar es una categoría de poder asociada al control de los recursos materiales y simbólicos.⁹⁵

Dice la gente que antes de que llegara el recurso del estado, como ahora ya llega, era muy vivido el tequio. Mujeres y hombres lo hacían porque no había otra manera de hacer construcciones, de sobrevivir en el pueblo. Por eso, en ese, entonces los cargos eran como el lazo de solidaridad más fuerte que unía al pueblo. Bueno, una vez que asignan las partidas presupuestales a los municipios, ponen tesoreros, regidores de hacienda y los famosos diezmos, por supuesto. Entonces la gente lo ha visto a través de muchos años: presidente que sale o es maestro o tiene alguna profesión, pero es gente de dinero.

Ahora la consigna es que no preste cargo la gente del centro ni la gente profesionista o los maestros. Pero bueno, también es un doble discurso porque hay muchos intereses de sectores comerciales de la gente que ha sido usurera en el pueblo y que tampoco tienen una autoridad moral para decir si el pueblo debe encaminarse hacia allá.

Es un conflicto y va a seguir en tanto no se sienten bases mucho más sólidas. Ahora los que están en los cargos dijeron que hay que poner a puros campesinos para que se vea que todos pueden aspirar a los cargos. Pero finalmente también tienen a sus asesores, que es gente joven, gente profesionista. Entonces la gente no tiene ese poder popular... lo que antes se decía que era un poder muy controlado por unos cuantos, ahora tampoco es del pueblo. Y ahorita el escudo es “como no sabemos leer y escribir, por eso no hacemos nada”.

Más allá de los recursos económicos, que también se relevan, el sector de maestros y profesionistas con trayectoria en los cargos controla recursos materiales y simbólicos centrales para la definición de la etnicidad mixe contemporánea,

⁹⁵ La coyuntura es delicada no sólo por la fragmentación del tejido social y la escalada de violencia y descalificación, sino además por intereses extracomunitarios privados y partidistas que estaban alimentando la crecida del conflicto, en su dimensión intercultural.

lo que le representa una posición de privilegio. Como el conflicto muestra, esta posición no es unívoca, puede ser contestada en las relaciones sociales comunitarias y potencialmente en sus extensiones urbanas. Pueden surgir nuevos actores étnicos (jóvenes profesionistas urbanos o migrantes retornados por ejemplo) que disputen la construcción etnogenética del nosotros ayuujk.

Lo que esta coyuntura muestra, y que también refleja la experiencia de Raquel, es que la etnicidad y la etnogénesis escolar son procesos situados en arenas intra-culturales facciosas y en marcos de conflicto intra e intercultural. No se entienden en un sentido comunitarista, o no exclusivamente, sino desde sus faccionalismos e intereses confrontados, sus relaciones y configuraciones de poder, como lo señala Bertely:

Más allá de las posiciones románticas, la etnogénesis escolar sujeta la historia social de la escolarización a las luchas políticas de los pueblos indígenas, no siempre expresadas en términos comunitaristas sino, al contrario, en escenarios conflictivos donde los faccionalismos y las filiaciones de parentesco suelen condicionar y asegurar el control nativo sobre los recursos simbólicos y materiales representados por la escuela (2005: 59).

Las tensiones no se explican como una oposición entre lo “tradicional” y lo “moderno”, que es una dicotomía no sostenible en los procesos etnopolíticos aquí estudiados; antes bien, se entienden en la arena política de la etnicidad mixe que ha convertido la profesionalización en un atributo de aquella (González, 2008) y que impulsa procesos de etnogénesis que, como afirma De la Peña, tienen un carácter conflictivo y confrontado en la medida en que “suelen requerir de nuevos liderazgos, que pueden chocar con los existentes y generar luchas facciosas; requieren igualmente de nuevos ‘intelectuales orgánicos’ que articulen narrativas y discursos que muchos considerarán subversivos y molestos” (De la Peña, 2008: 3).

Síntesis

El análisis de las experiencias de jóvenes profesionistas ubicados en contextos extracomunitarios y comunitarios muestra las relaciones que se establecen

entre la identidad étnica y el capital escolar/profesional a partir de apropiaciones sociales y étnicas de este último. En estos procesos, los actores construyen “formas diversas de representación étnica” en contextos urbanos o semiurbanos o comunitarios, relacionadas con condiciones y culturas de clase, escolaridad, género y etnicidad, además del *habitus* laboral y las relaciones interétnicas. Estas condiciones pueden devenir en posiciones de privilegio o de “desigualdad” (Andersen, 2006) y tener diferentes pesos y expresiones en varias etapas de sus trayectorias.

Lejos de ser identidades terminales o de desplegarse de manera uniforme, las identidades étnicas de los cuatro jóvenes-adultos se entienden en términos de su diversidad. Pueden contrastarse sus discursos identitarios emblemáticos, más o menos reivindicativos, y sus contextos de práctica cultural “etnizada” —esto es, tendiente a construir diferencia intracultural— o “hibridizada” —tendiente a fortalecer la diversidad— (Dietz y Mateos, 2011).

El relato de Tajëëw muestra una configuración étnica que se construye a partir de la filiación de parentesco étnico, la memoria familiar y escolar en el pueblo, la socialización intercultural en un espacio universitario desigual y la inserción laboral en la ciudad de Oaxaca en nichos proclives a la diversidad cultural. Estos contextos relacionales y de *praxis* orientan sus formas de representación étnica ayuujk que, sin dejar de ser afirmativa de lo ayuujk, también incorpora el referente de la diversidad y se expresa en una práctica profesional híbrida e intercultural. Con esta reconfiguración étnica, resiste y transforma —en forma incipiente— el proyecto étnico familiar que le es heredado por sus redes etnoparentales en su socialización familiar y comunitaria.

El relato de Telmo apuntala una forma de representación étnica que visibiliza una identidad reivindicativa de lo ayuujk y de lo “juvenil indígena”, la cual, junto con su capital escolar-profesional y sus competencias escolares y sociales, hace accesibles redes y recursos de las políticas afirmativas. La experiencia de Telmo configura una etnicidad instrumental, pero también constructivista y etnogenética, que se expresa en el ámbito profesional de la antropología y la producción académica sobre los jóvenes, las nuevas formas de ser joven ayuujk y de posicionarse entre lo urbano y lo comunitario.

Eusebio es partícipe de un nicho tradicional de profesionalización indígena y de contextos interculturales migratorios donde construye una identidad fuertemente emblemática, discursiva y reivindicativa de lo propio con un fuerte

énfasis en la frontera étnica. También es transformativa en el sentido de que resignifica los recursos emblemáticos tradicionales en el magisterio bilingüe e incorpora elementos emblemáticos novedosos e híbridos. Tanto su experiencia, como las otras dos, actualizan el proyecto étnico desde la ciudad; sin embargo, no se reducen a meros ejercicios de actualización, sino que suponen tensiones, contradicciones y conflictos con las prácticas culturales comunitarias y con sus culturas étnicas, parentales y generacionales.

Finalmente, en Raquel encontramos una experiencia que muestra los aspectos dinámicos y transformativos de la identidad étnica como procesos inmersos en estructuras de desigualdad de género y de clase en el contexto de la recomunalización. Además de mostrar como la identidad étnica se construye mediada por estos marcos de desigualdad, no exclusivos de los contextos comunitarios pero visibilizados ahí, señala la etnogénesis ayuujk como una arena faccionalista y sectorizada donde se dirimen intereses diversos. Asimismo, esta experiencia resalta la fuerza de los vínculos afectivos y el sentimiento de pertenencia como dimensiones subjetivas que construyen etnicidad.

En la construcción de estos perfiles identitarios son centrales las redes etnoparentales y el capital social-escolar familiar; sin embargo, las trayectorias muestran que una diversidad de actores y circunstancias pueden incidir en que jóvenes con escasos capital letrado familiar se vinculen a redes multiactorales y migratorias y socialicen en arenas étnico-políticas diversas. Algunos pueden perfilarse como intelectuales étnicos y/o intermediarios local-globales emergentes o bien actualizar en la práctica profesional los emblemas y discursos tradicionales de identidad ayuujk; no obstante, un rasgo en común es que tienden a diversificar y ampliar la pertenencia étnico-comunitaria desde el contexto comunitario o contextos urbanos y semiurbanos de Oaxaca y los nichos laborales donde se han insertado, proclives a la visibilización étnica, pero, también, a diferencia de la generación precedente, a la diversificación de redes multiactorales.

Capítulo 4. Apropiación escolar e identidad étnica en jóvenes-adultos mixes no profesionalizados

4.1 La escolarización y la profesionalización como categorías de *desigualdad* y como recursos de apropiación étnica

En el capítulo anterior se abordaron las experiencias de egreso y profesionalización de cuatro jóvenes-adultos(as) mixes, enfatizando como el capital cultural de la educación media-superior y superior ha constituido un recurso para actualizar sus formas de representación étnica, redireccionar proyectos etnopolíticos y etnparentales mixes entre la comunidad y la ciudad, y acceder a recursos de las políticas afirmativas. También se documentó cómo estas apropiaciones escolares alimentan procesos etnogenéticos que se disputan en campos sociales conflictivos y en relaciones de poder y hegemonía. Distintos discursos étnicos y propuestas identitarias de “lo mixe” elaboran nuevos marcadores de identidad o resignifican los tradicionales, generando así una tensión entre discurso identitario y *praxis* sociocultural que distingue las dimensiones intra e intercultural (Dietz y Mateos, 2011). El capítulo enfocó estas apropiaciones étnicas en la construcción de sus proyectos personal-profesionales como mecanismo generador de “diferencia” étnica y mostró cómo estos procesos de diferenciación se imbrican con desigualdades múltiples asociadas al género, las filiaciones de parentesco, las culturas étnicas y el capital cultural escolar.

Interesa analizar ahora relatos de trayectorias escolares interrumpidas en la profesionalización, ya que, como se expuso antes,⁹⁶ el paso por el bachillerato tiene un fuerte sentido profesionalizante en las perspectivas de sus egresados(as), se busca relevar junto a la construcción de la “diferencia”, la “desigualdad” como dimensión analítica. La profesionalización se aborda como un

⁹⁶ Capítulo 2.

capital cultural que, así como puede ser objeto de apropiación para construir una diferencia étnica, puede operar como categoría de desigualdad (Urteaga, 2010). Este capítulo analiza y visibiliza desigualdades en los perfiles de identidad étnica que desarrollaron dos jóvenes-adultos ayuujk no profesionistas, así como las rutas que siguieron sus apropiaciones y usos escolares. Situados en el extremo respecto a egresados y egresadas profesionistas, en ambos tipos de experiencias se configuran formas alternativas de identidad étnica (Bertely, 2006: 206).

Las experiencias escolares de este capítulo tienen como marco común su exclusión de la educación superior universitaria y la diferenciación social intra e intercultural. Partimos de una concepción de la “exclusión social” propuesta por Saraví (2009) como resultado de un proceso de “acumulación de desventajas” que mina progresivamente la relación entre el individuo y los marcos sociales (:22). En los relatos se aprecian las imbricaciones de género, etnia, clase y escolaridad (Papí, 2003) que generan estructuras de desigualdad (Andersen, 2006) y posiciones de subordinación o privilegio.

Saraví explica la relación entre “exclusión” y “desigualdad” no sólo en términos de la falta de acceso de ciertos sectores a las instituciones modernas,⁹⁷ sino a partir de “diversas modalidades de integración”, lo que supone “el acceso permitido y estimulado de estos sectores a instituciones especialmente diseñadas para ellos” (Roberts, 2007 en Saraví, 2009: 25, 26). Esta integración fragmentaria y desigual deviene en ciudadanías de distinta clase, características de los procesos contemporáneos de inclusión sin equidad social.

En las políticas educativas oficiales dirigidas a población rural e indígena, la exclusión social y educativa no sólo se entiende en términos de la falta de acceso a la universidad, sino también de una integración diferencial a las opciones de educación superior tecnológica como modalidad disponible para jóvenes que no migran a centros urbanos. Algo similar sucede con las opciones educativas diseñadas “para indígenas” enmarcadas por las políticas indigenistas o de acción afirmativa que pueden resultar estigmatizadoras, marginales y perpetuadoras de mecanismos de desigualdad (Dietz, 2010: 312) e imponer la diferencia cultural como una forma de dominación (Pérez Ruiz, 2007). Al igual que en la educación media, las opciones terminales y técnicas de educación

⁹⁷ En su análisis, jóvenes de sectores populares urbanos.

superior suelen no responder a las expectativas profesionales de sus estudiantes, a la vez que reproducen desigualdades de origen al colocarlos en posiciones desfavorables para sus aprendizajes y expectativas profesionales (Guerra, 2007). Coincidimos con Saraví en que las diferencias entre subsistemas educativos no conciernen solamente a asimetrías en los logros académicos,⁹⁸ sino también a las mismas experiencias escolares situadas en habitus que estructuran distintas y desiguales condiciones de “ser estudiante” (2009: 210).

Mi meta era seguir estudiando, pero ya no pude, me quedé aquí. Mis padres siempre me apoyaron, lo que pasa es que mi cabeza ya no me ayudó. Descansé dos años y luego todavía entré al Tecnológico, fue difícil, más en matemáticas porque era una carrera de ingeniería industrial y no había otra. Y tampoco había maestros, como era todo a distancia. Estuve un semestre nada más, pero ya después no entré. Aunque mis padres todavía me dijeron que estudiara, pero mi capacidad ya no daba. Yo digo que fue por eso porque ahorita varios de mis compañeros ya terminaron su carrera, ellos sí entraron a la universidad (Prudenciana, generación 1997-2001, registro 10/07/2009).

Lejos de construirse en un vacío o como producto de méritos personales, las experiencias de escuela se concatenan con desigualdades previas y la institución escolar contemporánea, “crecientemente acotada y descentrada” (Saraví, 2009),⁹⁹ las reproduce.

Acotada como resultado de múltiples procesos que le van quitando “espacio” y más precisamente “centralidad”. A través de un lento proceso de naturalización o

⁹⁸ El autor circunscribe esta afirmación a su análisis en distintas modalidades de la escuela secundaria.

⁹⁹ El trabajo de Saraví con jóvenes de sectores urbano populares que estudian la secundaria reporta entre los factores que “acotan” la escuela, la incorporación temprana al trabajo, la reducción de la experiencia escolar al horario y el espacio físico estrictamente escolares, y el estado anímico de aburrimiento y “desastre, constitutivos de una experiencia de sin sentido. Otros elementos son el capital social provisto por las familias o colectivos —que abre otras rutas transicionales a la adultez— y el surgimiento de espacios de integración alternativos al escolar, como la familia, el trabajo y la migración (:211-231), así como las expectativas depositadas en el trabajo no solo como fuente de ingresos sino como fuente de identidad (*ibid*: 233).

reificación de lo social, en el cual la homogeneidad del contexto social tiene mucho que ver, este “acotamiento y descentramiento” de la escuela no es visto como tal y termina siendo el espacio y el lugar propio que corresponde a la escuela (:212).

En los casos aquí estudiados, las desigualdades que acotan la escuela incluyen la situación socioeconómica y la fuerza de trabajo familiar, la incorporación a prácticas matrimoniales y reproductivas, la estrechez o ausencia de redes migratorias y el escaso capital social (escolar y letrado) de las familias, entre otras. Sin embargo, al acotamiento se contraponen altas expectativas depositadas en la profesionalización como mecanismo de movilidad laboral, inserción social y recurso nivelador para enfrentar desigualdades de género, etnia, clase y edad; además de ser parte de la construcción de la identidad personal:

Además de las cuestiones relacionadas con el balance de la historia global, social y personal del individuo y la transformación del horizonte de oportunidad en la estructura social y cultural, está ligada a las aspiraciones individuales y a las propias motivaciones. En él se involucran procesos relacionados con la construcción de la identidad profesional [...] y se involucran cuestiones relacionadas con el reconocimiento social; esto es, con un proyecto identitario que tiende a un mejor reconocimiento de sí, simultáneamente por “sí mismo” y por los “otros” (Dubar, 2000; Guichard, 1995; Boutinet, 1990) (Guerra 2009: 148).

Como parte del andamiaje teórico que hemos expuesto, las investigaciones sobre etnicidad y procesos de escolarización-profesionalización han mostrado que los proyectos profesionales tienen una connotación étnica cuando la educación superior y sus recursos son usados como insumos para subvertir los estereotipos hegemónicos que imponen la diferencia cultural con fines de dominación (Pérez, 2007) en contextos interculturales asimétricos.¹⁰⁰ Como tal, la profesionalización puede servir para marcar las fronteras de una identificación positiva y, como refiere Bertely, para traducir los símbolos del Estado nacional o del Estado multicultural contemporáneo a partir de los elementos políticamente significativos para los actores étnicos (2005: 59). Los usos

¹⁰⁰ Reseñada en Bertely y González (2003), Rockwell y González (2012); Bertely, Dietz y Díaz coords. (2013).

sociales y/o étnicos de la escuela no consisten en meros actos instrumentales de naturaleza individual; antes bien, forman parte de procesos sociales que distinguen la relación de los actores indígenas con los dispositivos escolares y las políticas educativas oficiales del Estado en sus distintas etapas históricas (Bertely, 1998) y que actualizan sus formas de representación étnica en los contextos rural-urbanos contemporáneos de cara a las políticas neoliberales y a los flujos culturales local-globales.

Sin embargo, el “conflicto intercultural” (Gasché, 2008) se construye sobre la desigualdad intracultural. Las apropiaciones escolares están mediadas por condiciones de clase, género y capital cultural que operan tanto al interior del grupo como en las relaciones interculturales; la relación de estos actores con la escuela y el capital escolar no necesariamente tiene un carácter étnico reivindicativo o etnogenético, sino orientado hacia la nivelación de esas desigualdades. En esta lógica, las reivindicaciones etnopolíticas no se entienden como consensos comunitaristas ni como mecanismos democratizadores:

De la posibilidad de que dentro de un grupo considerado étnico existan diferencias de clase se deriva el hecho de que las reivindicaciones étnicas no siempre puedan resolver los problemas de desigualdad social y económica, que no todas las veces estén al servicio de la equidad y la justicia al interior del grupo, ni se hagan siempre en beneficio de todos los integrantes de las comunidades a nombre de las cuales se promueven (Pérez, 2007: 53).

La pregunta en este capítulo concierne a la relación que jóvenes-adultos no profesionalizados, egresados de BICAP, establecen entre la escolarización y su identidad étnica. El capítulo se cuestiona por las rutas que toman las apropiaciones escolares en casos donde las diversas condiciones de desigualdad acumulada han acotado o cancelado los proyectos profesionales y limitado el capital cultural disponible en sus procesos de inserción social y de identificación étnica. En esta perspectiva actuarial, entendemos sus trayectorias escolares como espacios fronterizos saturados de desigualdad (Urteaga, 2007) donde construyen significados y usos heterogéneos a la escolarización en la perspectiva de la apropiación escolar (Rockwell, 2005) y étnica de la escuela (Bertely, 2005).

4.2 Los que se quedan: relatos de jóvenes-adultos no profesionalizados en la comunidad

De los 23 jóvenes-adultos que participaron en este trabajo, diez interrumpieron sus trayectorias escolares al concluir el bachillerato (Tabla 14), aunque la mayoría buscó insistentemente cursar la educación superior; ingresando e interrumpiendo en los primeros semestres de la formación. Siete de los diez son mujeres, mostrando asimetrías de género en el acceso al nivel. Sus contextos ocupacionales familiares son heterogéneos, pero tienen en común que uno o ambos padres son campesinos, en un par de casos comerciantes y en ninguno maestros.

TABLA 14. Egresados(as) no profesionalizados que se recomunalizaron o permanecieron en la comunidad

Nombre	Edad	Escolaridad	Estado civil	Hijos	Residencia	Ocupación
Guillermina	31	Bachillerato. Intento de profesionalización no concluido (UPN)	Soltera	1	Tlahuitoltepec	Comerciante, negocio propio (caseta telefónica y tienda)
Lucía	29	Bachillerato. Intentos de profesionalización no concluidos (IPN, ESEF, ITRM)	Casada	4	Tlahuitoltepec	Hogar Trabajos eventuales como docente en interinatos o CONAFE
Teresa	29	Bachillerato. Intentos de profesionalización no concluidos (UTM, IPN, ITRM)	Casada	1	Tlahuitoltepec	Comerciante en negocio propio (caseta telefónica y tienda)
José	33	Bachillerato	Casado	2	Tlahuitoltepec	Chofer de taxi, locutor de jaripeo, trabajos eventuales

TABLA 14. Egresados(as) no profesionalizados que se recomunalizaron o permanecieron en la comunidad

Nombre	Edad	Escolaridad	Estado civil	Hijos	Residencia	Ocupación
Edwin	28	Bachillerato. Capacitación técnica (Diseño)	Soltero	0	Tlahuitoltepec	Comerciante en negocio propio (internet)
Prudenciana	29	Bachillerato. Un semestre en el ITRM	Casada	2	Tlahuitoltepec	Ama de casa, empleada en cooperativa de mujeres
Héctor	26	No concluyó Bachillerato	Soltero	0	Oaxaca	Negocio propio (computación)
Bertha	28	Bachillerato. Intento de profesionalización no concluido (ITRM)	Casada	2	Tlahuitoltepec	Ama de casa, negocio familiar (panadería)
Carolina	33	Bachillerato. Intento de profesionalización no concluido (ITRM)	Soltera	0	Tlahuitoltepec	Negocio familiar
Griselda	29	Bachillerato. Intento de profesionalización no concluido (UABJO)	Soltera	2	Tlahuitoltepec	Ama de casa, negocio familiar

Provenientes de familias con poco capital cultural escolar, ellos enfrentaron condiciones desiguales para ingresar y sostenerse en los espacios de educación superior. La interrupción de estudios en la transición a la educación superior o en el curso de ella se explica como fenómeno multicausal. Se menciona la falta de recursos económicos, el embarazo no previsto, el matrimonio temprano y la oposición de las parejas. Sus relatos muestran también vínculos familiares fuertes, aunque escasa presencia de las redes familiares en contextos migratorios urbanos. De hecho, frente a la falta de recursos económicos, en algunos

casos las becas de CONAFE representaron una opción para iniciar, pero no necesariamente para sostenerse por el aislamiento y la falta de redes en la ciudad. Finalmente, las desigualdades de clase son significativamente mayores cuando se conjuntan con desigualdades de género: varias mujeres narran haber intentado hasta tres veces, ingresaron a instituciones de educación superior y se sostuvieron por un tiempo antes de interrumpir por causas múltiples, muchas relacionadas con la condición de género, integrando así trayectorias no lineales que poseen una fuerte carga afectiva.

L: Al salir del bachillerato entré al CONAFE otros dos años. De ahí ya presenté mi examen en la ESEF [Escuela Superior de Educación Física] y pasé, me inscribí, estuve ahí un mes, pero me faltaron recursos para continuar. Tenía que comprarme todos los uniformes de todos los deportes, pero lo más fuerte que no pude conseguir fueron los 5 000 pesos para el seguro por accidente, mis padres no pudieron conseguir ese dinero. Ya no pude con los gastos, sólo me compré el uniforme para cada deporte... compré mis tenis, mis cuadernos, mi uniforme, pero lo demás ya no: de un jalón 5 000 pesos, de dónde los sacaba en un ratito. Recuerdo que cuando hice mi examen llegaban muchas personas acompañadas de sus familiares, y no veían sus nombres y se ponían a llorar. Yo fui porque igual también presenté mi examen en el Poli y yo fui,¹⁰¹ dije: “voy a ver si pasé o no”. Pues chequé, empecé desde la última hoja, pensaba que no había pasado y cuando fui viendo sí estaba en el número veintitantos. Muchos lloraban de emoción: yo no porque igual estaba por verse, andaba mal en el aspecto económico.

E: ¿Y tu beca CONAFE?

L: La perdí... es que la beca se daba hasta el segundo semestre, tenía que cubrir el promedio, pero mientras debía mantenerme. Era beca alimenticia, ahí almorzaba y comía, algo era algo y si quería ya podía solicitar otra beca, para el otro año, de novecientos pesos quincenales. Yo lo quería lograr pero empezamos mal desde el principio, total que la perdí, una vez que no se solicita se pierde... se puede pedir un receso de beca pero yo me desanimé tanto que mejor me regresé porque no conseguí mis 5 000. Y luego veía a mis compañeros que viajaban en coche, éramos muy contados los que no íbamos en coche, llegábamos en autobús, en metro, caminando; pues fue más el desánimo por parte mía porque dije “no lo voy a lograr,

¹⁰¹ Instituto Politécnico Nacional.

dónde voy a conseguir”. Mi tía todavía me dijo: “yo te apoyo con alimentación, hospedaje, pasaje, pero consigue los 5 000” y traté lo más que pude y no lo conseguí. Me regresé a Tlahui, luego me junté y ya no me dejaron estudiar (Lucía, generación 1996-2000, registro s/f).

Las elevadas expectativas puestas en estudiar una carrera aparecen asociadas al proyecto personal-profesional (Guerra 2007, 2009) y al proyecto promocional familiar (Romer, 2003). Los relatos muestran que esos proyectos asociados a la profesionalización siguen vigentes; considerándose posibles en un futuro, o bien trasladados a los hijos.

Ahorita yo estoy trabajando porque quiero que mi hijo siga estudiando, ya que yo no lo logré, que él lo logre. Ahorita está en el grupo de danza, dice que van a ir a participar a Chapingo, que los invitaron. Está en primaria, pasó a quinto grado ahorita. Él quiere seguir. Y me dice, apenas me estaba diciendo, no sé, que vinieron los alumnos de Chapingo, le estuvieron explicando, y me dice: yo cuando sea grande quiero irme a Chapingo. No sé si tú puedes apoyarme para mis estudios. Pues voy a tener que trabajar más, le digo, pero si tú quieres seguir estudiando pues veremos la oportunidad para que vayas (Guillermina, generación 1997-2001, registro 13/07/2010).

En los casos de Teresa y José, los actores resignifican sus trayectorias escolares de forma que sean experiencias significativas; cuestionan la utilidad de la escuela como mecanismo de movilidad social, relativizan sus signos de “distinción” en contraste con el valor de la experiencia adquirida fuera de la universidad y se posicionan como sujetos con agencia que toman decisiones vitales en sus trayectorias escolares y de vida. Estos procesos muestran lo que Saucedo reporta en sus investigaciones con jóvenes de bachillerato donde dejar la escuela puede significar dar un “paso activo en la vida” (2007: 30).

Estudiar depende de uno porque generalmente nosotras nos juntamos y ya nos quedamos como amas de casa, pero, pues depende de cada uno, de hecho todas las mujeres podemos estudiar. No es tanto de que si las familias tienen o no tienen [recursos], por ejemplo mis padres sí me iban a apoyar, mis padres todavía me dijeron que estudiara pero mi capacidad ya no daba. Por eso cuando subo a visitarlos me dice mi papá “tú ya hubieras terminado tu carrera así como tu esposo” y yo le

digo “pues sí pero yo no me arrepiento”. [...] Porque mi esposo terminó la carrera, por lo menos ahora va a tener trabajo, aunque ahorita ya no hay trabajo seguro, pero al menos él va a conseguir. Yo también puedo seguir estudiando pero lo que pasa es que tienes otras responsabilidades con bebé. A veces digo: “mejor estudio por internet”, pero ya no da tiempo. Mi trabajo, mis hijos, creo que primero están los hijos, y estoy trabajando [en la mercería] y aquí me pagan (Prudenciana, generación 1996-1999, registro 10/07/2009).

Al igual que los jóvenes-adultos profesionistas, este sector se enfrenta a tomar decisiones vitales en el sentido de emprender trayectorias de migración laboral más o menos largas o buscar en la comunidad los medios de subsistencia; éstas no se entienden como posiciones fijas, sino como polos de un *continuum* dinámico donde la movilidad es una condición más o menos permanente. Salvo un joven que reside en la ciudad de Oaxaca, nueve egresados(as) no profesionistas que participaron en este trabajo mantienen su residencia principal en el pueblo, toman empleos eventuales que implican moverse dentro de la región, eventual o periódicamente migran a centros urbanos como la ciudad de Oaxaca o ciudades intermedias en el Istmo de Tehuantepec. Con apoyo de préstamos familiares o de ahorros propios, algunos(as) han establecido negocios propios en el pueblo y tomado decisiones que construyen sus proyectos personales.

Yo no me apuro mucho con eso de la familia y la pareja. Eso lo dejo para después. Igual todavía en la escuela nos decían: “no, pues seguro ustedes son los que van a caer más rápido”. Y resulta que fue al contrario. Mejor no digo nada, porque pues a lo mejor y sí porque es diferente cuando tienes otras responsabilidades. El plan ahorita es abrir más negocios y a ver qué pasa. Porque aunque endeudado, ahí voy, tengo mi tienda de ropa y el cyber... Uno trata de salir, ¿no? Le busco, la experiencia es lo que más ayuda en cualquier cosa. Aunque no pude estar estudiando, pero pues con algo me quedé (Edwin, generación 1997-2001, registro 23/06/2010).

Con perfiles ocupacionales diversificados, las mujeres son amas de casa, muchas con hijos pequeños y varias fungen como jefas de hogar; todas inician la prestación de servicio comunitario con sus esposos, sus núcleos familiares o solas. Todas realizan trabajos remunerados: atienden tiendas y estanquillos familiares, participan en proyectos ecológicos, productivos y de economía

familiar sustentable, como huertos caseros, una mercería sostenida por una cooperativa de producción de mujeres o se emplean en programas de instituciones de gobierno que demandan personal de campo eventual. Los varones son empleados de la construcción, choferes de taxi y algunos han impulsado negocios comerciales propios.

Desde estos espacios ocupacionales y familiares, entendidos como espacios de *praxis* sociocultural, los egresados(as) no profesionistas se apropian de la escuela, el saber escolar y los recursos asociados a la escolarización; algunas de esas apropiaciones aportan a construir “formas de representación étnica” desde posiciones menos desventajosas de inserción social en sus contextos interculturales comunitarios y migratorios. Tanto sus apropiaciones escolares como los sentidos de pertenencia étnica que elaboran no se construyen autocontenidos, antes bien se relacionan cercanamente con sus experiencias familiares, sus trayectorias de migración y sus vivencias de exclusión y desigualdad social.

Este grupo de personas se autoadscribe étnicamente y elabora un sentido de pertenencia comunitario. A diferencia de los casos de egresados profesionistas, como ya apuntamos, esa identificación no se proyecta como una identidad reivindicativa en términos políticos o culturales sino que se construye cercana a las prácticas socioculturales comunitarias, las filiaciones familiares y de parentesco y las experiencias migratorias, conjugando elementos que hibridan lo local-global. Sin embargo, como ilustra el caso de José, las experiencias interculturales en la migración sí inciden en la configuración de identidades étnicas con marcadores étnicos discursivamente explícitos, mientras experiencias como la de Teresa, con escasas trayectorias de migración, devienen en una configuración étnica menos discursiva y más cercana a la *praxis* cultural y sus expresiones cotidianas, rutinizadas, que configuran un *habitus* dinámico, híbrido y sujeto a las tensiones que plantean los procesos acelerados de cambio social y cultural (Dietz, 2003). Asimismo, sus relatos revelan los distintos marcos de desigualdad social, genérica y escolar que inciden en sus formas de representarse étnicamente.

Finalmente, el sentido del paso por BICAP como espacio de actualización de la identidad etno-comunitaria asume distintas formas. Los casos de José y Teresa muestran extremos: puede ser un significado presente pero relativo frente a la preponderancia del significado profesionalizante de la escuela, como la experiencia de Teresa. Puede ser el significado principal, como la experiencia

de José. En retrospectiva, el grupo de egresados que no se profesionalizó tiende a atribuir un sentido formativo al BICAP y valorar positivamente las competencias en gestión, la orientación práctica de los conocimientos, los aprendizajes no áulicos y el fortalecimiento de la autoestima y seguridad personales; sin embargo, también encontramos experiencias que no validan esta formación como algo proporcionado por la escuela, sino adquirido en sus experiencias familiares y migratorias.

El trabajo de las exposiciones y todo ese rollo del BICAP, me ha favorecido mucho. [...] Desde ese entonces surgen muchas inquietudes en mi mente, pues nunca dije: “hoy paso mi examen y aquí me quedo”, no. Siempre dije: “mi sueño siempre es llegar arriba, así que debo manejar este rollo bien”. Yo les hablaba sobre la cultura, les decía: “un día voy armar un libro”, y la gente se ríe de lo que dices pues realmente no tiene sentido lo que estás diciendo (*ríe*). Pero te vas dando cuenta y vas ordenando un poquito más cómo decir las cosas, ¿no? Y esas exposiciones, ese tipo de trabajo creo que ahí reflejó parte de mi vida para poder decir: “¿de dónde parto, hacia dónde me voy, por qué, qué opciones tengo?”. Entonces siempre lo comparo mucho, creo que es lo mismo que pasa con la vida y siempre me acuerdo de esas exposiciones. Creo que ahí es que me desperté (José, generación 1997-2001, registro 07/07/2010).

v) Teresa: “para estar en el pueblo no te piden papeles”. Exclusión social y apropiación escolar desde la praxis cultural comunitaria

Teresa es una joven-adulta de 29 años que vive en Tlahuitoltepec; está casada y tiene un hijo de cinco años. Su familia es de origen campesino. Como parte del proyecto de movilidad social familiar, los padres promovieron la escolarización de los hijos mayores y estos, a su vez, apoyaron a los hermanos más jóvenes.

Mi papá fue un albañil, carpintero, ahorita ya es edad avanzada, de acá, tiene 70 años, ya no trabaja... Mi mamá igual es de aquí, fue cien por ciento ama de casa. Mi papá salía a trabajar de fuera, casi todo el tiempo nomás venía por ratos. Mi mamá fue la que siempre nos cuidó aquí a los cinco hermanos. Ellos no estudiaron... mi papá escribe y lee, pero él lo aprendió por su propia cuenta, por salir, por la necesidad, lo tuvo que aprender, igual que el español... Mi mamá no lee, no escribe, le

entiende más o menos el español, igual por la necesidad que uno tiene, debe aprender, pero ella de plano no puede escribir...

En la familia más o menos todos estudiamos, mi hermana es la más grande y estudió en el CBTA, le sigue mi hermano Cristóbal, que igual terminó su bachillerato en el CBTA y luego se fue a Oaxaca a estudiar su carrera... ingeniero zootecnista, algo así, pero se especializó en matemáticas. Luego mi hermano Lucas, él es arquitecto, terminó su secundaria y se fue a Oaxaca, estudió la prepa y siguió en la UABJO, igual mi otro hermano terminó aquí su CBTA. Yo sólo estudié el BICAP, como soy la última de la familia alcancé nomás eso (*ríe*) (Teresa, generación 1996-2000, registro 13/07/2010).

Teresa entró al BICAP buscando una opción diferente a la formación técnica del CBTA donde habían estudiado sus hermanos. Del bachillerato recuerda significativamente su cultura material y los cambios que se fueron dando conforme “el modelo” se consolidaba. En retrospectiva, el bachillerato también constituyó una experiencia juvenil, de socialización entre pares y relaciones de amistad; también como un espacio preparatorio para acceder a la profesionalización universitaria.

Mis padres al principio ni me obligaron ni nada, yo tenía que tomar la decisión de dónde quería ir, entonces ellos no se opusieron, ni nada, ni me tenían que decir “¿por qué no te fuiste ahí?” o así, y no, la opción era de uno mismo... Nomás con que uno estudiara estaba bien... Había bastantes carencias cuando estaba empezando. En principio, no nos dieron las aulas que están ahorita porque ahí estaban los del CBTA, entonces nos tuvimos que subir por acá en el centro. La autoridad dio un local ahí donde ahorita están los de preescolar, ahí empezamos. Como apenas estaba definiéndose el modelo, porque nosotros cuando empezamos era casi más práctica, había que ver lo teórico para ponerlo luego en la práctica o relacionarlo así. Con el paso del tiempo nos trasladamos al BICAP, nos pasamos a las aulas porque acá arriba no teníamos computadoras, no teníamos internet, no teníamos nada, pues, era así nomás el salón y el pizarrón y ya. Cuando nos trasladamos allá abajo contaba con más equipo, había computadoras, ahí estaba la biblioteca, entonces podías hacer más investigaciones. Luego como se integraron nuevos maestros fue cambiando poco a poco, quedó un modelo, digamos, más sólido...

También nos íbamos todos a jugar, había más convivencia, jugábamos básquet, hasta formamos un equipo... Alguna vez fuimos a la comunidad vecina de Yacochi y obtuvimos un tercer lugar, ¡nos dieron un chivo! (*ríe*) y lo vendimos, así. Era

divertido, no era nomás estudiar y estudiar... Si de plano nos aburríamos decíamos: “mejor vamos a jugar un rato” y al rato regresamos a trabajar otra vez de lleno. Y así nos distraíamos, y órale a trabajar otra vez de lleno, ajá. Estábamos todo el día es eso, desde que nos íbamos a las ocho o las nueve, salir un rato como a las once o las doce salir un rato a jugar, así a tomar el aire y otra vez a regresar a trabajar hasta las dos y de ahí en la tarde es cuando le teníamos que dedicar tiempo a los proyectos que era ir a ver o a regar e ir a investigar a la biblioteca.

Comparando expectativas escolares entre estudiantes de un Colegio de Ciencias y Humanidades y un Bachillerato Tecnológico Urbano, Guerra y Guerrero (2012) encuentran en ambos casos una fuerte expectativa del bachillerato como puente de ingreso a carreras de educación superior universitaria, si bien reportan que en la opción tecnológica los estudiantes tienen incertidumbre sobre las posibilidades reales de concretar ese tránsito a la profesionalización universitaria. En este caso, Teresa transita por el bachillerato con el apoyo familiar y construye una experiencia escolar como estudiante exitosa que le sirve de base para proyectarse a futuro como profesionista en el área físico-matemática. Su experiencia subjetiva se forma desde ahí: no asocia el BICAP con un bajo nivel educativo o con una formación desigual, a diferencia de otros, y atribuye el éxito escolar como producto de actitudes, interés y méritos personales.

Sin embargo, en su trayectoria de egreso y la transición a la educación superior está expuesta a desigualdades acumuladas que van construyendo una posición de exclusión social, cuyo referente objetivo es una inserción escolar y urbana muy desigual, vinculada a su condición de clase y de origen étnico. Su experiencia escolar subjetiva se va transformando y “profesionalizarse” deja de tener “sentido”.

La desigualdad en la migración escolar: aislamiento e invisibilización étnica

Teresa es una de las alumnas prometedoras que son promovidos por el BICAP hacia opciones de educación superior. Ante las limitaciones socioeconómicas familiares, ella y otros egresados(as) son canalizados a la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) adscrita al Sistema de Universidades estatales de Oaxaca (SUNEO), ubicada en Huajuapam de León. Teresa se va con el respaldo familiar e ingresa a esta institución.

Terminando el bachillerato, la escuela nos apoyó a los que sobresalían más o menos ahí en la escuela y nos dieron un apoyo económico. Nos mandaron a la Universidad de la Mixteca, ahí presentamos examen, pasamos y todo... yo presenté para la carrera de físico matemático. Fuimos ahí unos tres o cuatro creo, nos apoyó la escuela y pagó el curso propedéutico. Por eso digo, si no estuviéramos al nivel, nadie hubiera pasado el examen simplemente y pasamos todos.

El aislamiento en el nuevo contexto y la falta de redes familiares y étnicas, representa una desventaja para esta joven desde el inicio de su trayectoria de migración escolar. La UTM ofrecía un programa de becas según estudio socioeconómico que podía cubrir hasta el cien por ciento de las colegiaturas, así como becas alimentarias y becas PRONABES, a fin de allanar el acceso a estudiantes de bajos recursos y origen indígena provenientes de diferentes comunidades del estado; sin embargo, a las dificultades económicas se suman la experiencia de aislamiento, la lejanía familiar y cultural, y una cultura institucional marcada por una estricta disciplina. Esta experiencia subjetiva es contundente y define su elección de regresar.

Yo me salí porque era muy chica y extrañaba mucho a mi familia; como yo había crecido aquí totalmente desde pequeña, no había salido nunca. Eso sí me afectó bastante, extrañaba bastante a mi familia y como no tenía familiares allá que me apoyaran, entonces me regresé, nomás terminé el curso propedéutico y ya no me inscribí a la escuela... Los otros se quedaron ahí, pero igual ya no supe por qué se salieron, uno terminó ahí, Procopio, ese sí terminó, es el único... Igual también es que era un lugar que se veía desértico, se veía que era una temporada de mucha sequía y... si te fijas como es aquí, o sea, cambia radicalmente el lugar... Igual me afectó todo eso y ya, me regresé...

A mí me gustaba estudiar, me fascinaban las matemáticas, todo lo que tenía que ver con números. Por eso me había ido hasta Huajuapán porque en Oaxaca no había [universidades] públicas, nomás las privadas, pero nosotros teníamos carencia económica. Pero igual como ahí también era pagado, ese fue uno de los factores por lo que ya no seguí ahí y me regresé... y los otros compañeros no sé por qué igual ya no siguieron, como te decía sólo uno terminó ahí...

Teresa realiza un segundo intento migrando a la Ciudad de México, que no conocía, para ingresar al Instituto Politécnico Nacional en la unidad Zacatenco, institución que le representa prestigio y reconocimiento social a diferencia de las opciones tecnológicas en el estado. Migrar a la metrópoli urbana y aprobar el examen de selección es el inicio de un proyecto personal-profesionalizante donde es significativo “probarse a sí misma”, construir una imagen positiva de sí (Guerra, 2009). El acceso al IPN tiene este sentido de valoración personal y de reconocimiento social, además de un sentido de movilidad social y laboral; también representa un espacio intercultural propicio para la socialización juvenil (Weiss, 2012).

Como ya había visto el ambiente en la Mixteca dije “en México va ser más diferente”. Y sí que fue diferente porque ya me habían animado, es una escuela de prestigio y todo ¿no? “Tienes que ir a estudiar ahí”, por eso me animé a ir y también porque yo me quería probar a ver qué tal andaba en conocimientos. Eso era lo que yo más quería probar: “pasar ahí” y dije “lo voy a pasar”, ¿no? Y sí lo pasé. Con miedo y todo, pero presenté y pasé mi examen.

El ambiente ahí era diferente, en la Mixteca no me gustó porque era bien estricto, o estabas en tu salón o estabas en la biblioteca, pero nada de andar caminando afuera del salón, así nos hicieron ahí. [...] Estábamos acostumbradísimos, si no llega el maestro, pues a salir y despejarse un rato. Salíamos y al rato ahí andaba una persona y nos decía: “¿ustedes qué hacen acá afuera? Vayan a la biblioteca”, entonces no te tenían afuera, tenías que ir a la biblioteca o al salón, a la sala de inglés. Ese ambiente no me gustó. En cambio en la del Poli era diferente, era como estar acá, estudiar en el salón, en las horas libres puedes salir, platicar, era más ambiente ahí.

A diferencia de jóvenes cuyas trayectorias de migración escolar se desarrollan con el respaldo de redes familiares y de paisanaje que vinculan la comunidad y la ciudad, hay otros tipos de inserción en la educación superior que, además de tener lugar en condiciones de exclusión, desigualdad y pobreza (Durin y Tello, 2011), se desarrollan en aislamiento. Las condiciones de asimetría intercultural, desigualdades diversas y falta de redes migratorias es lo que caracteriza en estos casos la relación entre escolarización y etnicidad.

La experiencia de esta joven muestra una forma de migración individual de miembros de familias subalternas no corporada y sin comunidades morales en

la ciudad (Martínez y De la Peña, 2005) que no tienen acceso a las mediaciones materiales y simbólicas que proporcionan en términos de contactos, información, recursos y apoyo moral. Si bien un cierto soporte familiar le permite emprender la transición a la universidad y arrancar el proyecto personal-profesional, Teresa migra a la Ciudad de México de forma individual y, prácticamente, sin redes familiares o de la migración indígena urbana (Durin, 2006). El apoyo se reduce a una amistad que la introduce en sus primeras incursiones, pero ninguno de los hermanos mayores se había profesionalizado en este contexto que presenta más dificultades de inserción que la ciudad de Oaxaca. Esto agudiza las condiciones de desigualdad social y asimetría intercultural del contexto urbano.

No me apoyó nadie, yo solita me tuve que ir sin conocer la ciudad. Me fui con una amiga que estudió en el CBTA, una prima-amiga, y ella me guió más o menos, me fue a dejar un día que estuve con ella: “toma el metro, toma tal”. Y de ahí nada, así me fue pues (*ríe*) risas], estuvo duro... ¡ahí sí era a la carrera todo! Y yo todavía no me adaptaba. Mi amiga me dijo una vez: “tomas el carro aquí, checas aquí qué dice y te bajas en tal lugar y ya”. Una vez me llevo de ida y de regreso... Eso sí fue una experiencia fea por el miedo que me daba perderte ahí, una vez sí me perdí.

Renté un cuarto en una casa por donde ella estaba, pero estaba bien retirado de la escuela, tenía que caminar casi una hora y media... tenía que tomar carro, metro, así para llegar al Poli. Pero igual, estaba yo sola, sola; estaba estudiando allá el compañero Xaab, pero como él se fue un semestre antes, casi no me lo encontraba. No sabía ni donde vivía y perdí contacto con él, ya no me hacía caso.

En efecto, Teresa egresa del BICAP en el 2000, año en que la migración escolar a nivel superior en Tlahuitoltepec empieza a acelerarse significativamente y a configurarse una red nuclear entre las ciudades de Oaxaca, Puebla y la Ciudad de México. Los sectores escolarizados y con mejor posición económica de Tlahuitoltepec se han movilizad desde dos décadas antes hacia nichos escolarizados; sin embargo, en familias de primera generación con acceso al nivel, las redes migratorias, su orientación a nichos escolarizados es incipiente. Los estudios de Bertely con yalaltecos (1998) y Rea con zapotecos del Istmo de Tehuantepec (2013) documentan procesos más largos de escolarización y profesionalización que producen redes migratorias escolares más consolidadas y diversificadas.

El aislamiento agudiza otros factores de desventaja, como las limitaciones económicas. El costo de sostener la trayectoria profesional de uno de sus miembros en la ciudad en unidades familiares rurales no solo representa los gastos sino la ausencia del trabajo; sin embargo, en su caso, estudiar y trabajar simultáneamente, o tener acceso a becas de estudio como las tuvieron los hermanos varones en Oaxaca, requiere de redes y contactos útiles para moverse en la ciudad y buscar las rutas de acceso laboral o los programas específicos. Pese a ser una estudiante competente, el aislamiento étnico en un contexto intercultural urbano la coloca en una posición de exclusión.

Era muy difícil, mis padres no tienen, el único que me apoyó un rato fue mi hermano. Tenía que administrar bien lo poquito que me mandaba, él me lo mandaba cada mes y tenía que distribuir todo, ¿no? Nada de comprar cosas que no. Y no pensé en trabajar, como en la mañana me iba a estudiar, nomás llegaba en la tarde hacer la tarea...

Casi nosotros estudiamos con pura beca, lo que dan en las escuelas... mi hermano estudió con beca de promedio. Pero total que ni busqué una beca, pues ahí ni idea tenía de dónde acudir. Tenía la idea de que, como yo aquí terminé el bachillerato y me conseguí una madrina de generación que estaba trabajando ahí en el Poli, pues pensé: “ella me va a apoyar, al menos me va guiar”, ¿no? Pero definitivamente cuando me metí ahí, ella: “no te conozco”. No me hizo caso pues... como dos veces la busqué, cuando yo iba a la oficina, su asistente o secretaria me decía: “tienes que hacer una cita porque ella está ocupada”, y luego otra vez tuve que hacer la cita para pasar, pero ella nomás me dijo: “le tienes que echar ganas, aquí es así, aquí nada de cómo estabas allá, tienes que echarle todo los kilos que puedas”. Y así fue la última vez que la visité, ya no regresé con ella.

En contextos de asimetría intercultural y condiciones de desigualdad social como las que esta joven enfrenta, la etnicidad asume la forma de ocultamiento como estrategia de invisibilización étnica que minimiza las condiciones de desventaja social. Teresa no se proyecta étnicamente en la universidad en el sentido de presentarse como culturalmente diferenciada con el fin de acceder a recursos disponibles para estudiantes indígenas, a diferencia de los casos vistos en el capítulo anterior, donde la visibilización de la pertenencia étnica representa una condición de privilegio. Por el contrario, la *“eticidad es silenciamiento*

que no implica negación” (Durin, 2010); y sus competencias como estudiante regular le permiten transitar sin visibilizarse y tener una socialización intercultural sin exponerse a la estigmatización por su condición étnica o su origen rural. En este sentido, su forma de apropiarse de la escuela supone construir condiciones para transitar por ella en condiciones de menor desventaja.

A diferencia de los casos anteriores, esta joven es invisible a la acción de una política pública que, para cubrir a estudiantes culturalmente diferenciados, requiere que estos se visibilicen en términos étnicos, contribuyendo con ello a su estigmatización y a la profundización de las desigualdades. En este sentido es que varios autores han señalado la crítica a las políticas corte compensatorio donde la acción educativa se dirige a la superación de “desventajas” sociales que se toleran y estigmatizan (Dietz y Mateos, 2011: 50) y que, como refieren estos estudios, siguen teniendo un objetivo pedagógico asimilacionista (*ibid*). Las desigualdades acumuladas terminan por definir una inserción urbana no exitosa e interrumpen el proyecto personal-profesionalizante como muestra de la exclusión educativa a la que está expuesta la población indígena que no suscribe una etnicidad estereotípica comunitarista (Sariego, 2005) y que permanecen invisibles étnicamente sin ser sujetos de atención de las políticas afirmativas, pero tampoco de los derechos educativos ciudadanos (Durin, 2010).

Sólo duré un semestre, decidí regresar porque estaba bien sola ahí, y mi familia también me dijo: “creo que ya mejor no te vas para allá, mejor te vienes”. Así me dijo mi hermana: “estás muy solita allá, te puede pasar algo allá y quién va a saber, nadie”. Y así, creo que me animaron a regresar, ya de una vez pedí mi baja, me entregaron mis papeles y me vine con todo y ya aquí me quedé... Ya me quede aquí... Triste. Triste porque ya no pude seguir con lo que quería, ese era mi más grande sueño, terminar en la especialidad de matemáticas.

Educación superior técnica en la comunidad. Apropiaciones escolares desde la desigualdad

Teresa regresa a la comunidad, a sus redes familiares y también a todas sus tensiones y limitaciones para obtener los medios de subsistencia. Desde una experiencia subjetiva de fracaso escolar, naturaliza las desigualdades educativas

y la exclusión social como habilidades personales o supuestas limitaciones de género en un acto de violencia simbólica. En esta coyuntura decide inscribirse al Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) en la comunidad.

T: Yo como mujer podía haber estudiado, definitivamente, pero no aguanté. En lo sentimental creo que a las mujeres sí les gana más eso, el sentimentalismo (*ríe*) porque los hombres dicen: “yo puedo estar aquí solo como perro”, las mujeres no. En ese tiempo pensaba: “así nomás me quedé, desperdicié muchas oportunidades y ni modo, me quedo a ver qué hago acá”.

E: ¿Qué hiciste?

T: Como empezó acá el nuevo modelo del Tecnológico, según de educación a distancia, pues ahí de perdís vámonos ahí (*ríe*), con tal de no estar en la casa. Me metí al Tecnológico, pero ahí de plano nomás por no estar aquí en la casa porque no había ni carrera ni nada como para escoger, como nomás había una opción de ingeniero industrial... ¡Es que no, que hubieran puesto uno de contabilidad o algo! Creo que hay más demanda de trabajo de eso, pero de ingeniero industrial no... Pero la cosa es que me aburría en la casa. Ayudaba a mi hermano a calificar, pero era así a ratitos y dije “me meto ahí, ya qué”, ¿no? Pero con [pocas] ganas de plano, pero ahí estuvimos un rato...

Didou (2002) señala los procesos de diferenciación y segmentación del sistema y su evolución diferenciada a partir de la diversidad de condiciones socioeconómicas, demográficas y educativas en las zonas donde se instalan, así como la mayor o menor pertinencia de las carreras que ofrecen para el desarrollo regional y sus mecanismos de interacción con el entorno social. En este caso, la formación se contempla en forma virtual, lo que en la práctica significa alta ausencia de los docentes y una formación poco pertinente y desvinculada del contexto comunitario y regional. Estas condiciones objetivas la convierten en una integración desigual a la educación superior (Saraví, 2009).

Subjetivamente, las representaciones de los jóvenes-adultos sobre de esta opción tecnológica también la construyen como una opción fragmentaria y desigual que no responde a las expectativas formativas de reconocimiento personal y social, ni de movilidad social, residencial o laboral; en suma, no alcanza a significar un “sentido” de paso por la escuela (Guerra, 2007). En Teresa, estas percepciones subjetivas y condiciones objetivas se conjugan con la condición

de género, la necesidad de conciliar la escuela con la maternidad en su proyecto personal y familiar, por lo que decide dejar la escuela.

T: Ni lo acabé, es lo más malo, que no lo acabé porque me casé y ya. Tuve a mi hijo y ya no lo quise dejar, ya no seguí, ya no regresé... Ni he sacado mis papeles.

Igual mi esposo me dio chance de seguir estudiando acá, él me dijo: “síguele, que te falta poquito”, ajá, pero como a mi bebé le daba pecho y todo, mis papás me dijeron: “no lo dejes así”. Y como me faltaba hacer mi servicio social y mi residencia, pues como que ya no me animé a terminar.

E: ¿Te gustaría terminar?

T: No... Voy a sacar mis papeles... no hay oportunidades aquí para trabajar en eso. No me gustó esa carrera; esa fue la idea y algunos de mis compañeros se han de acordar, yo decía: “si termino aquí es nomás por mi papel y que tal fulano no diga ‘no terminó su carrera’”... esa fue mi idea de entrar ahí.

Entendemos la experiencia de Teresa como una zona fronteriza donde las condiciones estructurales de desigualdad se habitan desde la agencia social. Al cancelarse sus expectativas de construcción de una identidad profesional mediante el reconocimiento personal y el reconocimiento social a partir del acceso a la educación superior universitaria, su proyecto personal pasa por otras vías de reconfiguración: se orienta a construir sus medios de subsistencia en la comunidad rural, iniciar su proyecto familiar y negociar su posición de género frente a sus culturas étnicas y parentales. En este sentido, esta joven-adulta se apropia transformativamente de la escuela, no en una dimensión formativa profesionalizante, sino como una vía para acceder a recursos disponibles y escasos, capitalizarse y emprender nuevos proyectos de inserción social y laboral en el espacio comunitario donde uno de los principales conflictos sociales de los jóvenes-adultos es el desempleo y la necesidad de construir sus propios medios de subsistencia.

Las cualidades escolares de Teresa son credenciales simbólicas para establecer relaciones cercanas con los maestros del ITRM que ven en ella una alumna prometedora. Recibe apoyo e incentivos para gestionar una beca en la SEP que percibe desde el tercer semestre de la carrera.¹⁰² Sigue los estudios

¹⁰² Las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior, de la SEP, se destinan a jóvenes que estudian en este nivel en instituciones públicas que provengan de hogares

en el ITRM durante casi tres años más, ahorrando la beca y minimizando los gastos de manutención; en ese lapso instala un negocio familiar, una tienda y caseta telefónica; meses después, ya casada, finca su propio espacio residencial separado de la familia política, transgrediendo las prácticas culturales de residencia patrilocal.

Entré al Tecnológico; estaba estudiando y dije: “yo necesito dinero para estudiar” Después monté mi cafetería. Cuando entré, tenía promedio de 8.7 y en el primer semestre subí a 9.2, entonces los profes me dijeron: “consíguete una beca, tienes buen promedio”. Creo que estaba empezando ese PRONABES. Entonces ellos querían que yo siguiera estudiando y me hicieron todo el papeleo y ya, lo metieron y sí salió, como hacia el tercer semestre. Con eso ahorré, mi beca era de mil pesos mensuales. Ahorré y con eso monté la cafetería.

En la construcción de este proyecto personal, Teresa asigna nuevos sentidos subjetivos y nuevos usos sociales objetivos a la escuela y a su condición de estudiante. Más que una acción racional, los usos transformativos de la escuela se entienden como apropiaciones sociales que permiten a los actores de un contexto rural e indígena, impactado por las políticas neoliberales y los cambios global-locales, insertarse laboral y económicamente en posiciones menos desiguales, así como a jóvenes mujeres igual que Teresa, y negociar su condición de género en la comunidad. La apropiación instrumental de los recursos materiales y simbólicos de la escuela, construida desde la experiencia de exclusión social, se dirige a reubicar su proyecto de vida en una posición de menor desventaja frente a jóvenes-adultos con condiciones similares de desigualdad que se ven orillados a migrar o a vivir al cobijo de sus grupos parentales.

A diferencia de los profesionistas del capítulo anterior, ella es becaria por su condición socioeconómica, no por su origen rural e indígena; accede a políticas compensatorias de la desigualdad, no afirmativas de la diferencia restringidas a sujetos que se visibilicen étnicamente según la clasificación dominante y los estereotipos que imponen la diferencia cultural a modo

con ingresos mensuales de hasta cuatro salarios mínimos. La beca va de \$750 a \$1000 pesos mensuales en los cinco años de estudio. El criterio de asignación es socioeconómico, no cultural.

de dominación (Pérez Ruiz, 2007). Su distancia respecto de las redes étnicas mixas y los espacios de producción de su discurso reivindicativo, así como las desigualdades de clase y de acceso a la escolarización, inciden en que Teresa no proyecte una etnicidad performativa en sus contextos escolar-profesionales con fines de acceso a los recursos. Su apropiación escolar se entiende como étnica por situarse en el marco de la asimetría intercultural histórica; sin embargo, no tiene una expresión reivindicativa de la identidad mixe, sino que orienta a la disminución de desventajas sociales estructurales. Apropiarse de la escuela para acceder a los recursos disponibles en las políticas educativas compensatorias concreta en esta coyuntura lo que su aislamiento en el entorno intercultural urbano no permite: es transformativa al tomar posesión de los recursos culturales disponibles y utilizarlos activamente, pero a la vez tiene un carácter coactivo (Rockwell, 2005) y está arraigada en los procesos sociales y etnopolíticos locales.

Así seguí los estudios pero ya tenía trabajo aquí... no como otros que salen y no tienen nada. Mi familia apoyó, esta es casa de mi hermana grande y ella me la presta, digamos, porque ella se casó y tiene otra casa. Eso sí, tenía que medir el tiempo, porque como es educación a distancia, tenías que ir al internet y todo; pero a veces uno que otro maestro daba su clase en salón y ahí sí tenías que ir presencial. Entonces me daba tiempo de atender acá la tienda y de ir a las clases... y de tener algo, no salir de la escuela sin nada.

Como se vio con el relato de Raquel en el capítulo anterior, los procesos de escolarización y profesionalización traen consigo reconfiguraciones en las identidades étnicas y de género que transforman las representaciones subjetivas y las prácticas objetivas de ser mujer y ser varón en la comunidad étnica, mismas que modifican las percepciones sobre la familia, el matrimonio, los roles de género y la reproducción social y familiar. Patricia Rea (2013) documenta transformaciones que implican la postergación o cancelación de proyectos personales como la paternidad y maternidad, el matrimonio y el establecimiento de una familia, entre los y las jóvenes zapotecos profesionistas en Oaxaca, y señala las tensiones que éstas traen consigo.

Tales procesos se desarrollan también con jóvenes-adultas, mujeres y varones, con trayectorias escolares interrumpidas y/o intercaladas con experiencias

migratorias que contestan prácticas culturales asociadas al género y la etnicidad. En Teresa, la profesionalización fragmentaria, desigual e interrumpida, redundando en recursos para negociar parcialmente su condición de género de cara a las prácticas étnicas y parentales en las que las mujeres ayuujk casadas habitan en la casa de la familia política y asumen roles y relaciones de jerarquía en el trabajo familiar y en los compromisos derivados de dicho parentesco. Mediando estas prácticas, Teresa inicia su proyecto familiar ya con una posición de independencia económica que le significa un margen más amplio para tomar decisiones residenciales y relacionadas con la maternidad.

Mi hijo apenas cumplió cuatro [años]... pero ya no quiero más, con uno es suficiente (*ríe*)... Carecen mucho de cariño cuando ya tienes muchos hijos, yo digo. Ahorita lo que tenemos de planes es montar otro negocio allá bajo porque ahí tenemos más acceso. Enfrente de la escuela tenemos una casa que construimos apenas, como ahí es la entrega principal de los carros que llegan al centro. Lo haremos para el otro año.

Desde esa posición, también se transforman las representaciones subjetivas sobre la escuela. Los sentidos de la escolarización como proyecto profesionalizante y étnico-comunitario, que había impulsado el BICAP, se reconfiguran desde la experiencia de exclusión escolar y el desarrollo de una identidad étnica no reivindicativa. Teresa cuestiona la escuela como mecanismo de movilidad social y relativiza el capital social de los títulos escolares, recursos subjetivos para atribuir sentido a su propia experiencia.

Ahorita lo que estoy viendo es que los que terminan su bachillerato se pueden conseguir un trabajo de maestro. Igual los que están terminando su carrera, se están metiendo de maestros, entonces, ¿qué caso que sigan estudiando otros cinco o seis años y así se metan en lo mismo? Se van por la plaza fija, como sus papás. Igual por eso no me animo ya. Tengo aquí mi negocio, nomás lo voy hacer más grande y ya. La idea es no salir del pueblo, estar aquí. Pues si uno quisiera salir, pues ahí te piden tus papeles y puedes trabajar en lo que quieras, pero para estar aquí no te sirve eso. Para estar en el pueblo no te piden papeles.

Construir la identidad étnica en la praxis sociocultural comunitaria. Los cargos como espacio de tensión

La apropiación escolar en un marco de desigualdad y exclusión social modela formas alternativas de representación étnica (Bertely, 2006) en el contexto comunitario. Estas se orientan a construir su inserción social en la comunidad como joven-adulta y negociar su identidad étnica y genérica dentro de ciertos márgenes culturales que simultáneamente “construyen y posibilitan” la acción social (Rockwell, 2005).

Jóvenes-adultos no profesionistas que, como Teresa, se establecen en la comunidad no despliegan un discurso reivindicativo de la identidad mixe y sus identidades se construyen vinculadas al “hacer” como espacio de *praxis* sociocultural. A diferencia de los profesionistas que abordamos en el capítulo previo, ella no incorpora la lectoescritura de la lengua mixe como un capital escolar que actualice la identidad mixe como una identidad letrada; sin embargo, en un contexto de alta vitalidad lingüística de esta lengua, ella es hablante y su hijo de cuatro años tiene el ayuujk como lengua materna además de haber aprendido español. La identidad étnica y el sentido de pertenencia comunitario están articulados desde una *praxis* cultural y lingüística situada.

Se manejaba mucho en el bachillerato de que no hay que perder la cultura y todo eso, la lengua. Pero en realidad, casi la mayoría de la gente de aquí si sabe hablar el dialecto, pero no mucha puede escribir. Por ejemplo yo no lo puedo escribir, pero hablarlo si. Ahorita se está perdiendo más, por eso lo están implementando para que en las escuelas lo puedan escribir y entender.

En el habitus de prácticas socioculturales comunitarias, Teresa se autoadscribe como ayuujk y es reconocida por sus círculos etnoparentales en la medida en que participa de dicha *praxis* sociocultural y cumpla con ciertas expectativas de comportamiento social que operan como mecanismos de auto y hetero-adscripción. La prestación de cargos es una práctica que condensa tensiones entre distintos discursos de arraigo y formas de representación étnica. Como otros jóvenes-adultos, Teresa empieza su participación cuando su esposo es nombrado para asumir un cargo menor en el escalafón; como pareja asumen los

compromisos rituales y económicos que implica el sostenimiento familiar con la prestación del servicio gratuito.

Sí, prestamos servicio, para vivir en la comunidad tienes que prestar servicios. Es lo único, digamos, que se tiene que hacer aquí. Tienes que prestar servicios gratuitos, siempre ha sido así, es la costumbre y si quieres vivir aquí tienes que seguir, igual, tienes que acatarte a eso.

Algunos ya están demandando que quieren prestar servicio pagado, que como según están mandando recurso económico para los que están en el Cabildo, ya están echando grilla, que están robando, que no sé qué... Eso está mal porque está partiendo al pueblo en dos; este pueblo se reconocía como unido, pues, unido en todo, y ahorita con esas peleas se van separando. Los jóvenes, más que nada los que salen afuera y según conocen mucho de política, regresan aquí a deshacer lo que estaba tan bien: la unión. Pues los jóvenes igual no quieren prestar servicio, quieren estar aquí, pero como digo, desde chiquito sabes eso, ¿no? Si sales ahí no te agarran pues, pero aquí, cuando no estés estudiando y ya estés casado y estés viviendo aquí en el pueblo, tienes que prestar servicio.

Finalmente, su participación en la *praxis* cultural comunitaria se entiende dinámica y en tensión. Teresa participa en las desigualdades intraculturales asociadas a ella; en la prestación de los servicios comunitarios el género aparece como condición de desigualdad, vivido desde su estatus de mujer casada; asimismo, la escolarización representa una categoría de poder. La profesionalización y el saber universitario son condiciones de privilegio social y étnico que legitiman el acceso a los cargos principales; condiciones de las que cuales ella se sitúa excluida.

Las mujeres también participan ahí porque antes nomás se participaba en lo que es la mayordomía y en los servicios de salud. Ahí nomás agarraban a las mujeres, pero ahorita no, ya están en el cabildo igual, ahí están de secretarías o comités de salud y todo eso están participando. La única cuestión que no ha cambiado es que si estás casada, no te pueden meter de autoridad, no te pueden meter así, nomás a tu esposo. En cambio, si eres madre soltera o viuda, sí te pueden proponer, ajá. A mí de plano no me gustaría, no me llama la atención hacerlo, sí hay que dar cargo

pero no es para tanto (*ríe*). Cuando las mujeres llegan ahí, les quieren imponer su santa voluntad. Es que a veces no son justos en los cargos, pues, y las mujeres que participan solas tienen desventaja porque a ellas les dan más trabajo y luego tienen que atender también la casa y a sus hijos.

Y luego casi puros maestros entran en los cargos principales; sus suplentes no eran maestros, pero los que sí, eran cabeza: presidente, síndico, la mayoría era maestro o alguno que había estudiado. Algunos tienen la idea de que los maestros estaban robando porque tenían conocimiento y podían hacer sus tranzas, y alguna gente empieza a decir: “no, hay que sacar a esos, no debe de entrar ni un profesionista en los cargos, nada”. Propusieron a los que están ahorita de autoridad; puro campesino, nada de que hayan estudiado. Pero ahorita se está viendo que eso afecta porque no pueden defender bien a su pueblo cuando hay conflictos, cuando hay robos, no se pueden presentar ante el Ministerio, ni desenvolverse bien. Con miedo y todo tienen que hablarle al secretario, traducir y todo... Así son muy injustos con unos o con otros. Y se ve que tampoco funciona, entonces yo no estoy de acuerdo tampoco. A los que no estudiaron no les corresponde estar ahí porque no lo pueden hacer aunque sean de aquí, y puede que no sea justo, pero mírame, yo no pude y ahí me quedé, ahora tengo que aguantarme.

vi) “Más de vida que de escuela”. La experiencia de José

La trayectoria escolar de José, en la que situamos la pregunta por sus apropiaciones escolares y (re)posicionamientos étnicos, transcurre alrededor de distintos episodios de exclusión de la escuela y del capital profesional, sus experiencias migratorias pendulares y el inicio de su proyecto familiar. En ella se intersectan desigualdades de clase y escolaridad que median las formas de identificación étnica que este joven-adulto construye en sus contextos relacionales comunitarios y migratorios.

José tiene 33 años, está casado y tiene dos hijos pequeños. Proviene de una familia de diez hermanos quienes, en su mayoría, viven fuera del pueblo. Sus padres son originarios de las localidades de Sabinos y Santa Ana; su padre falleció hace diez años y su madre vive con su familia nuclear. Ambos fueron campesinos analfabetos; de hecho, a diferencia de experiencias de familias de

padres no escolarizados donde los hijos desarrollan trayectorias escolares largas, en su caso el capital escolar en la familia fue muy limitado; sus padres no fueron a la escuela, los hermanos sólo cursaron la primaria y él fue el único en alcanzar el bachillerato.

Mira, tengo hermanos y hermanas, somos bastantes, diez en total, ahora somos nueve, el mayor ya falleció. Él se quedó creo que hasta sexto grado; otro igual ni la secundaria terminó, igual mis hermanas, nadie quiso estudiar. Yo hasta mi bachiller, ¿no? Es que igual no es tan sencillo, cuando terminé la secundaria no me fui luego luego a mi prepa o nivel medio superior, me tuve que ir a trabajar (José, generación 1997-2001, registro 07/07/2010).

La trayectoria escolar de José se interrumpió en varias ocasiones; se combina con ciclos de migración laboral donde participa de redes sociales amplias. Escolarización y migración son experiencias traslapadas. La experiencia escolar no es reductible, como indica Santillán (2007), al mero tránsito de una escuela a otra en episodios de “fracasos” o “éxitos” escolares, ni exclusivamente al contexto familiar, sino que es parte de trayectorias amplias, heterogéneas y estructuradas por relaciones múltiples no constreñidas a lo escolar.

Migración, escuela y capital intercultural

Su infancia la vive en el pueblo en un contexto de fuertes carencias económicas y de colaboración en el trabajo familiar. Por diversos motivos, entre ellos la pobreza económica de la familia y el deseo de salir a la ciudad, José concluye la secundaria e interrumpe la trayectoria escolar para emprender un ciclo de migración laboral; con un tío materno se va a la ciudad de Guadalajara. Se emplea en actividades de construcción y aprende el oficio de ayudante de albañil; un año después se va con amistades a la Ciudad de México donde también ocupa varios empleos en el sector servicios. La experiencia migratoria que tiene lugar en contextos interculturales asimétricos y desiguales le deja una competencia intercultural que es valorada por él mismo como positiva; sobre todo establece vínculos que más adelante capitalizaría como redes urbanas de apoyo para insertarse laboralmente.

Teniendo como referente esta experiencia intercultural en la migración y sus vínculos con redes de paisanaje en la Ciudad de México, José desarrolla un discurso étnico primordial, afirmativo y reivindicativo con marcadores étnicos como la lengua mixe.

¡De qué no trabajé, díganme! (*ríe*)... Aprendí oficios a fuerzas. En Guadalajara trabajé de albañilería... de ahí me vine a México, trabajé en restaurantes ganando poquito, dos años perdidos... bueno, no tanto porque también aprendí muchas cosas y ya quise entrar a la escuela [al bachillerato]. Claro, en la ciudad hay discriminación pero yo creo que también eso es porque te dejas. Es que nadie te puede decir qué es lo que tienes que hacer. Tiene que ver mucho la persona, si eres de esos que dice: “no, pues es que respeto lo tuyo y me respeto, no pasa nada”. En la ciudad les dices: “de aquí soy y estoy acá”, “no, no hay problema, está muy bien”. No hay conflictos. En mi caso no hay mucho conflicto. Donde trabajo, con los cuates, ahí: “que hablas mixe”, pues normal. Se acostumbran los amigos también. Sí. Con que no te dé pena, que no te avergüences de tu sangre.

Después de dos años regresa a la comunidad para estudiar con ahorros que logró reunir. Se inscribe en el CBTA; sin embargo, cuando concluye el tercer semestre, inicia el proyecto del BICAP. La propuesta le resulta atractiva y toma la decisión de reiniciar la formación media superior a pesar de llevar ya cursada la mitad del plan de estudios y de estar en condición de extra-edad.

Era [de los] más grandes de nuestra generación, yo era uno de ellos... ahorita tengo 33 [años], aunque parezco de cuarenta (*ríe*)... No me acuerdo exactamente cuántos años tenía, pero éramos de los más grandes nosotros, ya los chavos que venían “¡A su mecha!”, decían, “¿quiénes son estos?” porque ya los de mi generación hasta estaban terminando el CBTA, ¿no? Y yo empezando el primer nivel.

La propuesta étnico-comunitarista del BICAP le es significativa a partir de su propia trayectoria migrante y la experiencia intercultural adquirida. En retrospectiva, el bachillerato representa una etapa en la que apuntaló un sentido de pertenencia colectiva y un discurso identitario emblemático. Esa experiencia se informa por su memoria de la socialización familiar y migrante y sus conocimientos interculturales.

En mi caso, me late mucho la cultura, la ecología y todo ese rollo. Veía que había más opción como para abrir un mundo y conocer un poquito de la forma de vivir de aquí, nosotros, en su forma de pueblo. Haz de cuenta, trabajábamos por equipo investigaciones, trabajos de campo, qué será, sembrar hortalizas, crianza de pollitos, esos rollos. Estaba bonito porque a final de cuentas era estudiar a partir de una vida que se lleva aquí, muy normal. En ese entonces estaba la bronca en Chiapas y un maestro, que era del CBTA, me enseñó unos videos de cómo sobrevivía la gente en Chiapas, de cómo criban, de cómo generan la electricidad y todo eso a base de cosas muy naturales. Entonces, me inquieté mucho, dije: “¿por qué no intentar? Si me echan una mano aquí [en] la escuela, voy a armar un proyecto productivo”. Entonces hice mi equipo, armamos un proyecto como de una granja integrada que consistía en integrar tres tipos de productos: crianza de pollos, peces y hortalizas.

A pesar de lo significativo del discurso étnico del BICAP, su experiencia escolar es desigual. Para José, no estuvieron disponibles recursos importantes del sentido etnopolítico del proyecto; su acceso a la lectoescritura del mixe, por ejemplo, se redujo a las clases en la escuela, pero no participó en las SEVILEM,¹⁰³ que representaban el principal espacio de socialización juvenil en el discurso étnico ayuuik y en sus emblemas de diferencia cultural y lingüística. José no adquirió las competencias de lectoescritura en lengua mixe.

La lengua ayuuik a mí me gustaba. La neta me gusta, pero no te puedo escribir, así que me digas “escribeme esto o dime así”, no. Esa era mi idea, esa era mi meta salir de esa escuela como ya conocedor de tu lengua que lo sepas manejar a un ochenta por ciento, que lo escribas y lo hables bien y sepas qué quiere decir. Todo ese rollo era mi idea, o sea, que a eso llegáramos. Pero ni al 1% llegamos, nos quedamos con las vocales. Quién sabe a qué se debió. Eso lo vimos en segundo nivel, creo, a partir de ahí ya no, ya todo fue como una imposición de la materia de mate o química... Cuando al principio no era así, tú eras muy libre. Si tú eres del perfil de la cultura, pues échale ganas al ayuuik y todo el rollo. Y fíjate hasta eso yo sí investigué un poco de la vida de los pueblos mixes porque “era mi lengua”, decía yo.

¹⁰³ Semanas de Vida y Lengua Mixe.

Egresó del bachillerato con expectativas claras de entrar al nivel profesional, y trazó sus planes y elecciones en la ESEF, que conoció en sus años en la Ciudad de México. Su intención era entrar al magisterio, pero no fue aceptado en la carrera.

La verdad yo me confié, ya tenía un promedio que me daba chance de entrar... Me asesoró un maestro, él al principio era un maestro de educación física del CBTA y después del BICAP y afortunadamente de Tlahui, me conoce y lo conozco, y le consulté, le digo: “¿cómo está el rollo para entrar a esta escuela de la ESEF?”. Él me llevó los requisitos: “traer promedio de 7.5 para entrar”, “¡estoy arriba de 7.5!” Mi deporte favorito era el básquetbol, muy atleta yo (*ríe*), no me perdía ni un torneo. Dije “¡está bien papa!, de hecho paso porque paso”. Y así fue que le echamos muchas ganas... todo mundo es atleta, casi todos los que les gusta el deporte van allá, ¿no? Estaba competido pero queríamos pasar...

Fue por el rollo de la huelga de la UNAM que cambiaron el promedio, y si me habían dicho que 7.5 y pues que ya no... Yo con mi promedio dije: “me voy allá, a ver hasta dónde llego”. Creo que yo tenía 7.9 y allá en la escuela aceptaban hasta 7.5. Los que traen buen promedio y pasan el examen van para adentro. Pero, para mi desgracia que creo que no me tocaba entrar en esa escuela, estaba el desmadre en la UNAM y ¡zas!, la mayoría de los chavos se lanzaron allá. ¿Qué hicieron? Les subieron el promedio a 8. Los que tenía 8 eran los que entraban, los que tuvieran menos pues no. Pero a pesar de eso yo le busqué, les dije que yo ya había hecho el examen, “bueno”, me dijeron, “sí”, pero ahí viene otra de mis desventajas, la económica y de plano no se pudo.

La exclusión social no se entiende como circunstancial, sino como producto de desigualdades acumuladas (Saraví, 2009). La familia de bajos recursos y con escaso capital cultural escolar, con trayectorias escolares cortas o fragmentadas, acompañado a la necesidad de José de insertarse laboralmente para mantenerse y aportar al sostenimiento familiar cuando fallece el padre, configuran un marco estructural desigual, donde, además, José tiene un único canal de acceso a la profesionalización y con ello al habitus magisterial, que en este caso son los recursos socialmente valorados.

Hicimos el examen y todo, pero la onda es el dinero. Luego falleció mi jefe, bueno, una serie de broncas que tuve en esa ocasión, ya no regresé, ya no me inscribí, pues.

Nomás tomamos los cursos de inducción, [que] le llaman allá. Entonces, nomás checar de que se trata el rollo ahí, una semana y me regresé.

A partir de entonces emprende trayectorias de migración laboral en distintos contextos urbanos, combinadas con periodos en el pueblo, donde se emplea como chofer de los taxis colectivos que viajan a Oaxaca. En un estado de movilidad constante desarrolla una gran diversidad de actividades laborales, aprovechando los contactos y relaciones que construyó en su primera trayectoria de migración.

Con estudiantes de bachillerato urbano, Guerra (2009) encuentra que la identidad profesionalizante de “trabajar en lo que me gusta” se construye frente al “multichambismo”, parte de un estereotipo negativo. En experiencias como esta, el capital intercultural adquirido en la migración elaboran un sentido al “multichambismo” que se elabora como significativo no por las actividades laborales en sí, sino por la vinculación con proyectos culturales y medio ambientalistas con los que se vincula en sus redes sociales y su socialización intercultural en la migración.

Pues te digo, la neta yo me he metido donde sea, la neta por querer conocer. Por ejemplo, el trabajo de los incendios forestales; me late mucho la ecología, ¿no? Conozco unos cuates, “¿qué tranza con este rollo?” Un cuate, egresado de [la Universidad Narro Robles] Saltillo, coordinaba esta brigada, es amigo mío y le digo: “¿qué hay que hacer para ponerse ahí como brigadista y todo el rollo?”, “no mira, tú inscríbete y mándame tus papeles”. Y órale, ya estoy adentro. Trabajé con ellos y luego se sale él y entra igual otro ingeniero forestal, se llama Cuauhtémoc... Los amigos de la oficina, la SEDAF, ya me empezaron a conocer, a hablar y todo, ¿no? Ya era la segunda temporada cuando se sale este cuate también, a la tercera temporada me dicen: “¿sabes qué? tú vas estar al frente de la brigada, así que vas pa arriba”, “¡ah qué chido!”, le digo.

Como dos o tres años estuve al frente de la brigada, luego se vino un accidente con la camioneta y ahí es cuando renuncié. Pero el cuate que me dejó ahí la chambita no me abandonó porque me dijo. “¿sabes qué? vente de este lado” y nos fuimos hacer estudios de bosque, a conocer otros lugares, nos fuimos a Tlaxcala a hacer construcciones ecológicas.

En determinada coyuntura se abre de nuevo frente a la posibilidad de ingresar al magisterio, a través de sus redes de contactos que se imbrican con las relaciones de parentesco en Tlahuitoltepec. En este nuevo intento de acceder a un nicho profesional, proceder de un *habitus* familiar campesino y no escolarizado en un contexto intracultural donde ser maestro es una condición de privilegio, opera como condición de desigualdad en la competencia por los recursos educativos y docentes. Las desigualdades de clase y de etnicidad se imbrican; oponen a un sector étnico letrado contra uno iletrado a partir de las genealogías docentes como mecanismo de diferenciación que legitiman quien se incluye y quien se excluye del sector de privilegio.

Igual me dieron unos cuates chance de dar clases en una primaria... de educación indígena... Pero la supervisión de acá, mala onda ¿no? Porque yo estaba propuesto como interino, un interino oficial, donde te llega tu cheque y cobras como titular ¿no? Que nadie te diga que compartas la mitad porque está ocupado como interino... Me afilié y todo el rollo, y al último un cuate, creo que es el supervisor, me dice: “no traes ese perfil, y aunque lo trajeras, no tienes antecedentes de que algún familiar haya sido profesor”, dice. Ese fue el gran rollo que ¡ninguno de mi familia fue profesor! O sea, que nada más por eso no me quedé...

Entonces ves claramente la diferencia. El primer choque que tienes con estos cuates es desde pequeños, que el otro niño es hijo de un maestro, ¿qué va decir mi jefe [mi padre] que yo ando con él y que mi jefe no es maestro? Es el primer temor que ya a estas alturas y a esta edad ya no los tienes, ¿no? Pero en una etapa de la escuela o de la infancia... hay siempre esa discriminación, esa distinción, y no creo que nada más sea en Tlahui, es la vida social que casi tenemos en la mayor parte de Oaxaca. Te vas aislando y dices: “no, si desde niño no era amigo del hijo del maestro, ahora menos, yo tengo mis cuates y sigo creciendo”.

Su apropiación de los recursos educativos transcurre por otras vías, desde la subalternidad no profesionalista. En estos años, a través de redes sociales diversificadas, se contacta con los círculos del jaripeo ranchero, una práctica difundida en las comunidades serranas que incorpora los sentidos culturales de la migración al norte del país (Jiménez, 2012).

Pues me gusta la adrenalina (*ríe*). Conocí a unos cuates que se dedican a montar jinete y todo, ya me invitaron ¿no? y me dijeron: “¡pues éntrale!” (*ríe*) y le dije: “órale”. Estaba Onésimo, pero ellos vienen después porque yo soy el que los invité a ellos a esa onda de los jaripeos. Conozco a unos cuates que saben de jaripeo y me latió, me gustó, y pues me metí en esta onda, creo que es una lana bastante fácil (*ríe*) y sin estudiar. Y ya, me metí en ese rollo. Sigo hasta ahorita porque de repente cae chambita... en los pueblos o en la ciudad de Oaxaca, en los Valles, donde salga, pues trabajo.

Locutor de jaripeo ranchero. El espacio de praxis cultural y la apropiación escolar

Telmo Jiménez (2012) documenta el jaripeo en la región mixe como una apropiación transformativa de la cultura ranchera del norte que se torna significativa por la identificación de los migrantes mixes hacia ella. En un estudio en una comunidad vecina a Tlahuitoltepec, el autor analiza el jaripeo como un espacio intersticial que media la recomunalización de jóvenes mixes retornados de los Estados Unidos, y las tensiones con sus culturas parentales y étnicas. En los últimos años, estos sectores juveniles han promovido transformaciones en dicha práctica, que incorporan elementos de sus propias experiencias juveniles y migratorias:

Lo que anteriormente era una actividad comunitaria en manos de comuneros y autoridades municipales, se ha vuelto un espectáculo que organizan jóvenes que se dedican a la promoción de estas actividades. Así también se han implementado los jaripeos profesionales de espectáculo en donde traen ganados y jinetes “de lujo”. Este evento por lo general es pagado y cuyo costo va de 100 a 150 pesos por persona, y puede hacerse dentro de la festividad patronal o en fechas particulares. Los jóvenes que promueven estos cambios y se reinsertan en este espacio, fungen también como agentes de cambio social y aportan síntesis particulares que reflejan su propia experiencia de síntesis cultural (:106).

En este contexto, a raíz de su popularidad como practicante del jaripeo ranchero, José es invitado a colaborar en Radio JënPoj, la radio comunitaria de

Tlahuitoltepec,¹⁰⁴ como responsable de un programa semanal del jaripeo rancharo en la sierra. Ahí, este joven-adulto construye un discurso identitario híbrido que combina emblemas clásicos de la identidad étnica comunitaria con elementos culturales novedosos de la migración mixe en los estados de norte y los Estados Unidos. La resignificación de esta práctica cultural, en un espacio etnogenético, tiene un componente discursivo emblemático:

Bien mis amables amigos, échenle un aplauso a estos jinetes, hombre, ¡un aplauso raza! Vamos a continuar. Bien amigos, ahora me toca presentar a estos hombres, chiquitos pero picosos, son orgullosamente mixes, los Jamás Conquistados, compadrito. Véngase Morris y que pase de una vez con el hombre que viene a pretal de grapas.¹⁰⁵ Vamos a ver señoras y señores, número nueve perece, ya está, viene ahora sí, para defender el territorio, para defender la región de los jamás conquistados, se llama El chelito de Tlahui, échenle un aplauso para motivarlo. Aquí está la región mixe para defender el territorio (Extracto de animación de Jaripeo, en Jiménez, 2012: 104).

En este espacio de práctica José canaliza lo que él llama su “interés por la cultura” y aporta su propia síntesis cultural —con sus experiencias migratorias interculturales— a un discurso étnico que subraya elementos estereotípicos de lo ayuuik, traducido como algo familiar y cercano a la vida cotidiana de los habitantes de la comunidad y la región. Asimismo, es también un espacio donde José recupera la significación del capital escolar como insumo para la construcción y difusión de un discurso identitario; esto es, como un atributo de etnicidad.

Y ya la gente te dice: “está bien chido tu programa”, y es la música que le gusta, que es de acá realmente. [...] Así me la paso ahorita, es mi forma de vivir. Y lo más bonito que siento y que a lo mejor no es tan bonito, es de que tú lo haces de gusto, ¿no? O sea, ahí no tienes un patrón, no esperas un sueldo de que si vas a trabajar, te pagan y si no vas, no te pagan. Es por amor al arte. Que nadie te diga “sabes qué,

¹⁰⁴ En el Capítulo 3 se describe esta iniciativa etnogenética emprendida por profesionistas ayuuik como actores sociales y etnopolíticos emergentes.

¹⁰⁵ Refiere a un tipo de monta.

haz esto” porque finalmente es la libertad que estamos armando, que no hay en la escuela, porque te dicen “estudia esta materia porque tenemos examen mañana” y a machetearle porque si no te dicen que hay examen ahí lo dejas tirado. De hecho ahorita, con los compañeros de la radio, no estoy estudiando, nada de eso, pero me han abierto mucho las puertas de entrar a temas que de plano desconozco; es decir, los medios de comunicación, los editores y sus derechos, ya otros rollos. En eso estoy ahorita, en leer, pero nada que tú digas “pues al rato voy a ser profesionista de este tipo”. Estoy tratando de conocer ese mundo... La verdad, mi meta es tomar una carrera corta también, de ediciones de audio. Pero con un sentido, con un mensaje, de nuestro pueblo, de nuestra cultura, la lengua, todo eso. Pues esa es mi vivencia.

E. Gracias José. Muy interesante tu experiencia de vida.

J. Sí. Más de vida que de escuela (*ríe*).

Síntesis

¿Cómo entender estos “otros” “discursos” de identidad, “formas alternativas de representación étnica”, construidas no sólo desde la diferencia, sino desde las experiencias de desigualdad y exclusión de uno de los sentidos principales de la escuela media? ¿Qué caracteriza sus apropiaciones étnicas de la escuela y del capital escolar?

En su trabajo con familias zapotecas migrantes sin escolaridad, Bertely (2006) encontró que en las apropiaciones étnicas “*subalternizadas*” de la escuela, los recursos materiales y simbólicos tienen fines étnicos en la medida en que se orientan a conseguir inserciones menos desventajosas en los contextos de migración urbana. En estos casos, esa función niveladora aparece en el contexto comunitario rural, etnogenético e interconectado con los flujos culturales y económicos local-globales, pero también intra-culturalmente desigual. Como resultado de desigualdades acumuladas de clase, escolarización y género, jóvenes-adultos “subalternizados”, excluidos de la educación superior, se recomunalizan en posiciones de desventaja social. Sus usos sociales y étnicos de la escolarización no alimentan identidades étnicas reivindicativas o etnogenéticas, sino que se orientan a contrarrestar o minimizar desigualdades acumuladas dentro de un “nosotros” internamente heterogéneo y desigual.

La identidad étnica en estos adultos-jóvenes es construida en sus relaciones familiares, con los otros relacionales de su contexto comunitario fuertemente globalizado y en sus experiencias interculturales de migración escolar y laboral. En casos como Teresa, su identidad étnica no es reivindicativa, se construye cercana a la *praxis* sociocultural comunitaria y familiar; apropiarse de los recursos educativos le significa un margen de independencia económica y de negociación de su condición de género. En José, la identificación étnica que construye es también cercana a una *praxis* sociocultural híbrida; sin embargo, elabora un discurso étnico emblemático ligado a la migración y significativo desde su propia experiencia migratoria.

Las configuraciones identitarias y las apropiaciones escolares en estos jóvenes-adultos forman parte de un contexto intracultural heterogéneo, o saturado de desigualdad, en el cual ellos ocupan posiciones de subordinación. El conflicto intercultural histórico que impone heteroadscripciones dominantes (Pérez, 2007) se construye sobre estas desigualdades intraculturales. De ahí que las reivindicaciones etnopolíticas y las apropiaciones etnogenéticas de la escuela no sean producto de consensos comunitaristas (Bertely, 1998) ni operen como mecanismos democratizadores o igualadores. La apropiación de los recursos materiales y simbólicos de la escuela es diferencial y desigual.

Consideraciones finales

Más de una década después de que se implementó un proyecto educativo pionero en el campo de la educación intercultural comunitaria en el nivel medio superior, inserto en un entramado específico de usos sociales y étnicos de la escolarización y sus recursos, este trabajo se adentró en comprender cómo un grupo de sus egresados(as) se apropiaron transformativamente de la propuesta y construyeron significados a sus experiencias escolares. Asimismo, incorporando una perspectiva procesual, se exploró la apropiación social escolar y los procesos de identificación étnica en trayectorias profesionales y experiencias específicas, diversas y desiguales.

Poner el foco en la “apropiación social de la escolarización” permitió centrar el análisis de las experiencias escolares en la construcción de un doble sentido “*profesionalizante*” y “*etnizante*” de paso por la escuela, así como seguir estos dos ejes analíticos en seis relatos de vida de jóvenes-adultos egresados(as) de esta iniciativa etnopolítica. Para los actores, el bachillerato —habitado como espacio juvenil y no solamente académico— representó estar frente a un proyecto de “profesionalización” y un proyecto de “etnización”, ambos contruidos de formas diversas y contrapuestas en sus experiencias escolares.

Las experiencias de los egresados y egresadas enfatizan el sentido profesionalizante del BICAP, ya reportado por los trabajos pioneros sobre experiencias de estudiantes de bachillerato en otros contextos citados a lo largo de este trabajo. Como estos estudios muestran, este sentido de paso por la escuela se vincula a proyectos familiares de movilidad social que asignan un lugar central a la escolarización de los hijos; en este caso no sólo para trascender el origen social, sino sobre todo para adquirir un capital intercultural que evite experiencias de desigualdad social y discriminación étnica vividas por sus padres y por generaciones previas. Asimismo, el bachillerato es una experiencia

preparatoria a la profesionalización que no sólo tiene una connotación de movilidad social: también es un camino para enfrentar la condición de género, acceder a oportunidades de diversificación laboral y ocupacional o dedicarse a actividades que resulten atractivas y que alimenten una imagen positiva de sí.

El sentido profesionalizante no es auto-contenido, sino relacional. Sus principales referentes son las familias, los maestros de la escuela y las redes de pares que fungen como mediadores para impulsar o desalentar los proyectos personales de profesionalización. A diferencia de los maestros que juegan una posición ambivalente, las familias de estos jóvenes atraen apoyos y estrategias de soporte a las expectativas escolares de los hijos; a diferencia de estudios con sectores populares urbanos, en este grupo la mayoría de los egresados(as) estudiaron con algún apoyo familiar, aunque en la mayoría fueron limitados por la condición social de las familias. Las desigualdades de clase, género, condición escolar y de distintos “capitales étnicos” inciden en la diferenciación de esos apoyos; las familias letradas movilizan recursos no solamente económicos sino de acceso a bienes culturales. Por su parte, en familias vinculadas a espacios y redes étnicas, los apoyos a la profesionalización de los hijos incluyen la vinculación con espacios de producción de un discurso étnico profesionalizado y el acceso a redes y recursos de políticas y programas de acción afirmativa que dan mayor posibilidad de articular experiencias escolares exitosas, pero además de apropiarse transformativamente los proyectos étnico-políticos familiares.

El sentido profesionalizante del bachillerato se construye, entonces, desde la desigualdad de condiciones objetivas y experiencias escolares subjetivas; es un campo social en donde se configuran experiencias objetivas y subjetivas de exclusión. Sin embargo, las condiciones de clase, género, habitus letrado y “capital étnico” son estructurantes de las prácticas y representaciones estudiantiles y estructuradas a la vez por ellas. Esto explica que el bachillerato sea depositario de fuertes expectativas de profesionalización y de rutas diversas para permanecer en él. Lo anterior se traduce en trayectorias escolares interrumpidas o no lineales; en experiencias paralelas no circunscritas a la escuela y en estrategias que los mismos jóvenes implementan para transitar por ella.

Tres significados atraviesan las experiencias escolares y apuntalan el proyecto profesional en la escuela media: i) los que se articulan de cara al horizonte de la educación superior y las condiciones objetivas y subjetivas involucradas en acceder a una carrera universitaria, no técnica, que, sin embargo, es la única

disponible en contextos rurales; ii) los que se relacionan en torno a una dimensión formativa en valores y actitudes significativas para apuntalar una imagen autorreferencial positiva de sí; y iii) los que representan su inclusión ciudadana en las instituciones del Estado.

Las prácticas escolares muestran que estos tres significados se construyen en medio de fuertes “asimetrías interculturales” y “desigualdades intra y transculturales” presentes en la certificación oficial de la formación del bachillerato, en la continuidad de los estudios y el acceso a la universidad y en la construcción de proyectos de vida sobre la conciencia de las propias capacidades. En una trama etnopolítica local donde las apropiaciones de la escuela no operan al margen del Estado, sino desde adentro y en demanda de su responsabilidad social y educativa, la falta de reconocimiento del proyecto escolar en un marco de derechos de ciudadanía étnica reproduce desigualdades educativas históricas en contextos indígenas. Asimismo, sin ese marco de derechos ciudadanos se agravan las condiciones de desigualdad donde se construyen las experiencias escolares y se articulan, o no, los sentidos profesionalizantes del proyecto.

En segundo lugar, interrelacionado con la dimensión profesionalizante, el paso por BICAP representa también un “sentido etnizante” donde el bachillerato es resignificado como una experiencia donde se actualizó la identidad y pertenencia étnico-comunitaria. Más allá del discurso institucional, este significado se construye en tres tipos de prácticas escolares: i) el autodidactismo y el trabajo por proyectos, ii) las comunidades de práctica y el aprendizaje cooperativo, y iii) las exposiciones públicas como evaluación social de los aprendizajes. Como prácticas pedagógicas promueven la adquisición de competencias autogestivas, autónomas y emprendedoras, y la apropiación de conocimientos técnicos y metodológicos para desarrollar proyectos; sin embargo, esos elementos formativos “profesionalizantes” adquieren, como contraparte, una connotación étnica apuntalada desde la “*diferencia intracultural*”. En las prácticas escolares etnizantes se explicitan conocimientos y habilidades intra e interculturales, y se actualizan marcadores y emblemas de identidad étnica mixe, siempre diversas y en tensión.

Varias experiencias de egresados(as) asignan un sentido etno-comunitario al BICAP en prácticas escolares que promueven la formación de identidades afirmativas con autoestima sólida y conciencia de los recursos personales, culturales e identitarios disponibles. Estas tienen como trasfondo el objetivo

etnopolítico de subvertir en los jóvenes los estereotipos hegemónicos interiorizados que presentan diferencias de clase como diferencias culturales. Se significan como espacios que apuntalaron posiciones de mayor seguridad y confianza en su socialización en contextos interculturales asimétricos.

Ello no impide que en otras experiencias escolares no se signifiquen estas prácticas desde un sentido étnico; antes bien, se conciben sólo como componentes de un modelo pedagógico innovador o, bien, como espacios y prácticas de socialización juvenil; sentidos que se relacionan menos con la “diferencia” y más con la “diversidad”. Así, también, hay experiencias escolares que contestan o refutan la articulación de un sentido étnico-comunitario en las comunidades de práctica del BICAP y muestran sus tensiones y contradicciones a nivel “inter-cultural”, “inter-actoral” e “inter-lingüe” (Dietz y Mendoza, 2008).

En efecto, la dimensión etnizante de la escuela también se construye de manera conflictiva y en tensión; por ejemplo, entre una ruta de interculturalización curricular tendiente a la explicitación de marcos de conocimiento y de práctica cultural propios, aunque relacionales, y su reduccionismo a meras agregaciones de contenidos étnicos en áreas específicas del currículum, o bien su circunscripción a componentes emblemáticos y no a la *praxis* cultural comunitaria y a sus articulaciones interculturales. Otro ámbito de tensión revelador son las relaciones sociales en la escuela y en torno a ella, entre los estudiantes y los actores que fungen como sus “otros relacionales”, mediadores del proyecto étnico escolar. Las relaciones entre docentes mixes originarios de la comunidad y docentes foráneos no mixes plantean tensiones relacionales en las fronteras étnicas de un proyecto de “diferencia intra-cultural” y en todo momento subrayan el conflicto intercultural implícito y la necesidad de mantener el control local del proyecto étnico escolar. En otro ángulo, las relaciones entre estudiantes mixes y estudiantes foráneos con distintas adscripciones étnicas, así como entre jóvenes mixes de la cabecera municipal y jóvenes de las localidades periféricas, muestran el panorama complejo de la diversidad intra-cultural y sus desigualdades. En conjunto, las relaciones sociales en este universo escolar heterogéneo aportan aprendizajes intra e interculturales significativos, donde, si bien se articula y se actualiza un sentido de identidad étnico-comunitaria, este es “diverso” y “desigual” (Dietz y Mateos, 2011).

Haber incorporado una perspectiva transcultural centrada en las estructuras de “desigualdad” puso en relieve dos marcos de desigualdad estructurantes

de las experiencias escolares en este proyecto educativo. El primero se relaciona con la asimetría intercultural en la que operó el BICAP, situado entre la gestión de propuestas educativas “desde abajo” en contextos etnopolíticos y sus condiciones asimétricas dentro del sistema educativo oficial y sus políticas neoindigenistas. Su doble carácter étnico-profesionalizante representó una agenda política de doble cara que, por un lado, favoreció la apropiación y el acceso a recursos educativos oficiales y, por otro, permitió a un Estado etnófago la capitalización política del proyecto, insertándolo en la retórica intercultural hegemónica y desdibujando el tema de reconocimiento como ejercicio de un “derecho colectivo”.

En el objetivo de fortalecer la identidad ayuujk en los jóvenes mediante la etnización de la escuela, el bachillerato pone en la “diferencia” —como categoría analítica— un acento políticamente prioritario. Este énfasis puede desplazar elementos relevantes en una formación orientada a la “diversidad”, significativos para los estudiantes, reproducir estereotipos que vinculan la identidad étnica con una preparación deficiente y justificar o invisibilizar desigualdades intra-culturales de clase y género. Tales contradicciones se entienden también en un marco intercultural asimétrico que impone un currículo nacional único, monocultural y estandarizado, y que no valida como un derecho colectivo autonómico, las iniciativas etnopolíticas para etnizar la escuela.

Estas constituyen tensiones no resueltas, presentes en las experiencias escolares de los egresados(as), quienes significan de forma heterogénea los pesos y contrapesos entre las dimensiones “intra” e “intercultural” de la formación, o bien los énfasis dados a un sentido de “diferencia” intracultural versus una formación orientada hacia la “diversidad”; sin embargo, interesa destacar que entendemos estas distinciones no como orientaciones excluyentes, sino como partes de un *continuum* que al situarse en un marco intercultural asimétrica, agudizan la “desigualdad”.

El segundo marco de desigualdad concierne a las estructuras complejas que intersectan condiciones de clase, etnia, género, generación y escolarización en torno a las experiencias escolares y profesionales que se visibiliza en perspectiva procesual en los relatos de vida de seis jóvenes adultos egresados(as), donde, después de explorar sus experiencias escolares, nos preguntamos por sus identidades o “formas de representación étnica” elaboradas en sus experiencias posteriores al bachillerato, distinguiendo trayectorias profesionales y trayectorias

de exclusión de la profesionalización. Del análisis de sus “formas de representación étnica” y sus procesos escolar-profesionales en distintos contextos interculturales, sobresalen hallazgos sobre cómo ambas dimensiones se vinculan mediante procesos de etnogénesis y apropiación, relacionales y transformativos donde también intervienen condiciones desiguales de género, clase y edad.

El análisis de cuatro experiencias de jóvenes-adultos(as) profesionistas mixes ubicados en contextos urbanos y comunitarios, recuperadas en sus relatos de vida, mostró las relaciones complejas y variadas que se establecen entre la identidad étnica y el capital escolar/profesional a partir de la apropiación social de la escuela. En estos procesos, los jóvenes-adultos profesionistas construyen “formas diversas de representación étnica” en contextos urbanos o semiurbanos, relacionadas con condiciones diferenciales de clase, escolaridad, género y capital étnico. Lejos de ser identidades terminales o de desplegarse de manera uniforme, se entienden en términos de su diversidad; sus discursos identitarios emblemáticos, más o menos reivindicativos, y sus contextos de práctica cultural pueden tender a la “etnización” —a construir diferencia intracultural— o a la “hibridación” —a fortalecer la diversidad— como dos polos de un *continuum* dinámico.

Así, una forma de representación étnica se construye a partir de las filiações de parentesco étnico, la memoria familiar en el pueblo y las experiencias interculturales de formación universitaria y de inserción profesional en el habitus de la gestión de la diversidad lingüística y cultural oaxaqueña. Sin dejar de ser una identidad étnica afirmativa, también incorpora el referente de la diversidad y se expresa en una práctica profesional híbrida e intercultural. Con esta reconfiguración étnica, se apropia, se resiste y transforma, en forma incipiente, un proyecto étnico heredado por las redes etnoparentales.

Otra experiencia apunta una forma de representación étnica que visibiliza una identidad reivindicativa de lo ayuuik y también de lo “juvenil indígena”, la cual, junto con el capital escolar-profesional y las competencias escolares y sociales, hace accesibles redes y recursos de las políticas afirmativas. Se configura una etnicidad instrumental, pero también constructivista y etnogenética que se expresa en el ámbito académico y que se orienta hacia las formas emergentes de identidad ayuuik, posicionadas entre lo urbano y lo comunitario.

Desde contextos migratorios interculturales e interétnicos y el espacio de profesionalización indígena del magisterio oaxaqueño, una tercera experiencia

lleva a una configuración étnica fuertemente emblemática, discursiva y reivindicativa de lo propio, pero transformativa al resignificar los recursos emblemáticos tradicionales en el magisterio bilingüe e incorporar elementos emblemáticos novedosos e híbridos.

Profundizando en otras dimensiones, la cuarta experiencia de una joven profesionista recomunalizada muestra los aspectos dinámicos y transformativos de la identidad étnica como procesos sociales inmersos en desigualdades de género y clase social. Además de mostrar cómo la identidad étnica se construye mediada por estos marcos de desigualdad (si bien no exclusivos del contexto comunitario) muestra la etnogénesis mixe como una arena faccionalista y sectorizada donde se dirimen intereses y perspectivas diversas y confrontadas. Asimismo, esta experiencia resalta la fuerza de los vínculos afectivos y el sentimiento de pertenencia como dimensiones subjetivas que construyen etnicidad.

Estas formas de representación étnica profesionalizadas (vinculadas con redes étnicas o con nichos profesionales etnizados) tienden a actualizar los proyectos étnicos desde la ciudad y la comunidad, para lo cual el capital cultural de la escuela y la profesionalización tiene un papel central como atributo étnico. Los usos étnicos del saber escolar-profesional y de los recursos materiales y simbólicos de la escuela permiten que la identidad mixe se actualice frente a estereotipos dominantes que asocian la diferencia cultural con la ignorancia y la baja escolaridad. La actualización retoma nuevos referentes discursivos: la diversidad cultural, los nuevos emblemas étnicos, las perspectivas de género y juventud y el enfoque intercultural en los campos de comunicación, derecho, artes, salud, lenguaje y educación. Con ellos se apropian transformativamente los proyectos personal-profesionales y étnico-parentales en la ciudad y la comunidad, y se construye una proyección étnica profesionalizada contestataria a las representaciones oficiales de lo “indígena”, y característica de Santa María Tlahuitoltepec y su interculturalización “casa afuera” (Walsh, 2011).

Sin embargo, en su dimensión intracultural, lejos de reducirse a meros ejercicios instrumentales de actualización, estos procesos suponen tensiones y contradicciones con las prácticas culturales comunitarias y conflictos con las culturas étnicas, parentales y generacionales, en donde se visibilizan las desigualdades múltiples en las que estos mismos actores profesionistas tienen parte. Las desigualdades sociales, genéricas y de escolarización, así como la pertenencia a facciones o sectores históricamente posicionados en

las relaciones sociales y políticas comunitarias y sus extensiones migratorias hacen parte de un campo intra-cultural conflictivo donde operan relaciones de poder desigual.

A diferencia de los profesionistas universitarios, las experiencias de profesionistas técnicos o de jóvenes-adultos que, a raíz de un conjunto de desigualdades acumuladas, no acceden al nivel de educación superior, muestran formas alternativas de representación étnica (Bertely, 2006) construidas no sólo desde la diferencia intracultural y la asimetría intercultural, sino también en la desigualdad y la exclusión social, presentes en un contexto comunitario etnogenético.

Sus identidades étnicas se construyen en sus relaciones familiares con “otros relacionales” presentes en su contexto comunitario globalizado y en sus experiencias interculturales de migración escolar y laboral. Una de estas experiencias, una joven con una experiencia de integración fragmentaria y desigual a la educación superior (Saraví, 2009) en la opción técnica rural y “virtual” que deviene en su exclusión del nivel, configura una identidad étnica no reivindicativa, discursiva o emblemática, antes bien cercana a la *praxis* sociocultural comunitaria y familiar con sus desigualdades de clase, género y generación. La apropiación social de los recursos de la escuela le permite construir sus propios medios de subsistencia en la comunidad y permanecer cerca de su comunidad afectiva para emprender un proyecto personal de maternidad y vida en pareja; asimismo, la apropiación escolar le significa mayores posibilidades de negociación de una condición de género desigual. Sin embargo, el ámbito de la profesionalización queda como una condición objetiva y una experiencia subjetiva de exclusión social que la posiciona en la estructuración social y política comunitaria.

La segunda experiencia de egresados no profesionistas muestra una identidad étnica que se construye desde diversas experiencias de socialización intercultural en la migración y que retoma como formativamente significativa la experiencia en el BICAP. En este caso, las experiencias de migración y de frontera producen un discurso étnico emblemático, subalterno y no profesionalizado que retoma elementos culturales de los migrantes mixes en el norte del país y que se hibridiza con referentes del origen mítico del pueblo ayuuik. Su discurso identitario está vinculado a proyectos etnogenéticos que los profesionistas impulsan en la comunidad.

En estas experiencias no profesionalizadas, la apropiación del capital escolar representa un recurso para alcanzar la movilidad social y laboral en la comunidad o la ciudad para mantenerse cerca de las comunidades afectivas y para impulsar sus proyectos personales y familiares y puede alimentar o no discursos étnicos. Es en ese tenor que la escolarización, vivida desde la desigualdad, puede entenderse como atributo de formas alternativas de representación étnica no necesariamente reivindicativas ni explícitamente etnogenéticas en la medida en que representa un recurso para transitar por las desigualdades presentes en el ámbito intra-cultural.

¿Cómo entender entonces la apropiación social de esta propuesta etnopolítica?

Los jóvenes-adultos egresados(as) se apropian de la propuesta identitaria transformativamente, resignificándola desde vivencias objetivas y experiencias subjetivas de conflicto intercultural, personales y familiares, y desde sus vivencias de exclusión y de desigualdad intraculturales. En la perspectiva de la “diferencia” y del conflicto intercultural histórico, la escuela funciona como “artefacto social, cultural y político estratégico” (Bertely, 2005) en la relación con el estado nacional y la propuesta étnica, profesionalizante del BICAP, se apropia desde las vivencias objetivas y las experiencias subjetivas, personales y familiares del conflicto intercultural, y desde la mayor o menor cercanía de los espacios de explicitación de ese conflicto y de producción de su discurso. En esta perspectiva, la apropiación escolar sujeta los procesos intraculturales en torno a la escuela a un anclaje étnico (:59) y se entiende en términos etnogenéticos.

Ahora bien, desde la desigualdad, la apropiación transcurre en las experiencias intraculturales donde el conflicto intercultural se superpone a las desigualdades del sistema social comunitario. Estas desigualdades intraculturales, que no se resuelven con la reivindicación política de las identidades étnicas (Pérez Ruiz, 2007), definen apropiaciones desde la subalternidad que constituyen usos sociales de la escuela para transitar por esas desigualdades intraculturales y asimetrías interculturales que devienen en una doble condición de exclusión social.

En esta doble perspectiva, la apropiación de saberes y espacios escolar-profesionales, incluyendo el proyecto BICAP, se ha mostrado aquí como un proceso social “múltiple, relacional, transformativo y arraigado en los conflictos sociales” (Rockwell, 2005: 34) tanto interculturales como intraculturales.

Las trayectorias de migración, las comunidades afectivas en la ciudad y la comunidad y la cercanía etnoparental con el discurso étnico de los movimientos indígenas, entre otros factores, pueden orientar la apropiación hacia la construcción de discursos identitarios, emblemáticos y etnogenéticos que enfatizan la frontera étnica con fines de autoadscripción positiva, mientras que trayectorias más cercanas a la *praxis* sociocultural comunitaria significan el nivel práctico de la formación y sus componentes aplicados en rutas de apropiación y configuración identitaria menos discursivas y no explícitamente etnogenéticas. Sin embargo, estas rutas de significación no son unívocas; la apropiación escolar del BICAP se entiende desde la diversidad, no sólo de posiciones estructurales, prácticas socioculturales y representaciones identitarias, sino de las propias experiencias subjetivas y múltiples niveles de identidad.

Bibliografía

Acosta, Alberto

- 2003 “En la encrucijada de la glocalización”, en *Polis*, 4, <http://polis.revues.org/7039>, fecha de publicación: 20 abril 2003, consultado: 13 enero 2015.

Acunzo, Mario

- 1971 *Educación e identidad étnica. El caso de Santa María Tlahuitoltepec México*, Abya-Yala, Ecuador.

Aguado, José Carlos y María Ana Portal

- 1991 “Tiempo, espacio e identidad social”, en *Alteridades*, vol. 12, Universidad Autónoma Metropolitana, México, pp. 31-41.

Alfaro, Santiago, Juan Ansión y Fidel Tubino (coords.)

- 2008 *Ciudadanía intercultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.

Andersen, Margaret

- 2006 “Race, Gender and Class Stereotypes: New Perspectives on Ideology and Inequality”, en *Norteamérica*, núm. 1.01, Universidad Nacional Autónoma de México, México, pp. 69-91.

Anderson, Benedict

- 2007 *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, Fondo de Cultura Económica, México.

Anderson-Levit, Kathryn

- 2003 *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory*, Palgrave Macmillan, Nueva York.

Ávila, Luis Arturo

- 2007 “Educación superior privada durante la reforma neoliberal en dos regiones de Michoacán” en *Perfiles educativos*, vol. 29, núm. 115, –IISUE-UNAM, México, pp. 72-92.

Ayora, Steffan Igor

- 2007 “Translocalidad y la antropología de los procesos globales: saber y poder en Chiapas y Yucatán”, en *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, vol. 12, núm. 1, pp. 134-163.

Barabas, Alicia y Miguel Bartolomé (coords.)

- 1999 *Configuraciones étnicas en Oaxaca: perspectivas etnográficas para las autonomías*, vol. 2. Instituto Nacional de Antropología e Historia, México.

Bartolomé, Miguel Alberto

- 1997 *Gente de costumbre y gente de razón: las identidades étnicas en México*, México, Siglo XXI.
- 2006 “Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas”, en *Avá: Revista de Antropología*, núm. 9, agosto, Universidad Nacional de Misiones, Argentina, pp. 28-48.

Bernasconi, Oriana

- 2011 “Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales. Principales líneas de desarrollo”, en *Acta Sociológica*, núm. 56, Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 9-36.

Bertaux, Daniel

- 1989 “Los relatos de vida en el análisis social”, en JSTOR (<http://www.jstor.org/stable/27753230>), consulta 13 enero 2015. Versión impresa: *Historia y Fuente Oral*, núm. 1, ¿Historia Oral? (1989), pp. 87-96.
- 1999 “El enfoque biográfico. Su validez metodológica, sus potencialidades”, en *Proposiciones*, núm. 29, Universidad de Costa Rica, pp. 1-23. (Traducción de “L’approche biographique: Sa validité méthodologique, ses potentialités”, en *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. LXIX, París, 1980, pp. 197-225).

Bertely, María

- 1998 *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Aguascalientes, Aguascalientes.
- 1998a “Educación Indígena del siglo xx en México”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, vol. II, Siglo XXI, pp. 74-110
- 2000 *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, Paidós, México.

- 2005 “¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)”, en *Memoria, conocimiento y utopía, Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero-mayo, Pomares, Barcelona, pp. 39-62.
- 2005a “Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores”, en *Revista intercontinental de psicología y educación*, núm. 7(2), Universidad Intercontinental, México, pp. 9-26.
- 2006 “Configuraciones y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes analfabetos y escolarizados”, en María Bertely (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, CIESAS, México, pp. 199-238.
- 2009 “Educación ciudadana intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas”, en *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 2, septiembre, Organización de Estados Americanos, Universidad de Indiana, pp. 52-83.
- Bertely, María y Erica González apodaca
- 2003 “Etnicidad y Escuela”, en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México, 1992-2002*, vol. 1, COMIE-SEP-CESU, México, pp. 57-83.
- Bertely, María y Raúl Gutiérrez
- 2008 “Perspectivas teóricas en torno a la construcción de ciudadanías alternas. Ciudadanías interculturales, activas y solidarias frente a la crisis del modelo democrático-liberal en México”, en Santiago Alfaro, Juan Ansión y Fidel Tubino (coords.), *Ciudadanía inter-cultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 125-161.
- Bertely, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.)
- 2013 *Multiculturalismo y Educación 2002-2012*, COMIE-SEP-ANUIES, México.
- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP)
- 2001 *La voz y la palabra del pueblo ayuujk*, Porrúa, UPN, México.
- Bourdieu, Pierre
- 1990 “La juventud no es más que una palabra”, en *Sociología y cultura*, Grijalbo, México, pp. 163-173.
- Bourdieu, Pierre y otros
- 1981 *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.

- Brunner, José Joaquín
1987 *Universidad y sociedad en América Latina*, UNAM-SEP, México.
- Caballero, Juan Julián
1996 “La escuela, la cultura mixteca y el etnocidio”, en Félix Báez-Jorge (comp.), *Memorial del etnocidio*, Universidad Veracruzana, Jalapa, México.
- Cabnal, Lorena
2010 *Feminismos diversos: feminismo comunitario*, Mujeres indígenas feministas de Abya Yala, Guatemala.
- Cardoso, Rafael
2009 *Wëjen-Kajën (brotar, despertar), noción mixe de educación*, tesis de maestría, DIE-CINVESTAV, México.
- Cardozo de Oliveira, Roberto
1992 *Identidad, etnia y estructura social*, Ala, México.
- Carrasco, Morita, Laura Sterpin y Marina Weinberg
2008 “Entre la cooperación y la asistencia: un análisis de la incidencia del apoyo económico internacional en el movimiento indígena en Argentina”, en *Posadas*, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16942008000100001&lng=es&nrm=iso, consultada: 13 de enero de 2015.
- Castro-Gómez, Santiago
2007 “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en Santiago Castro-Gómez y Ramon Grosfiguel (coords.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Siglo del hombre editores-Universidad Central-Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Bogotá, pp. 79-91.
- Centro de Estudios Ayuujk (CEA)
2006 *Hacia dónde vamos, un diagnóstico de la región mixe*, Centro de Estudios Ayuujk-Universidad Iberoamericana-Sistema Universitario Jesuita, México.
- Comité para la Defensa de los Recursos de la Sierra Mixe (CODREMI)
1980 “Instrumentación de la Educación Básica Mixe, Zona Alta, Región Mixe”, en Mario Acunzo, 1991, *Educación e identidad étnica. El caso de Santa María Tlahuitoltepec (México)*, Abya-Yala, Ecuador.
1981 “Boletín de información del proyecto Instrumentación para la Educación Básica Mixe”, Autoridad municipal de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, México.

Cohen, Anthony P.

1985 *The symbolic construction of community*, Tavistock, Londres, Nueva York.

Coronado, Marcela

2013 “La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional, lo sindical y la retórica etnicista”, ponencia, 1er Seminario de investigación educativa regional en Oaxaca, 16 febrero 2011, Universidad Pedagógica Nacional Unidad 201, Oaxaca.

Czarny, Gabriela

2008 *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*, UPN, México.

Czarny, Gabriela y Elizabeth Martínez

2013 “Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración”, en María Bertely, María, Gunther Dietz y Guadalupe Mendoza (coords.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2012*, COMIE, México, pp. 169-191.

Chávez, Mónica

2012 *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la Ciudad de San Luis Potosí*, Tesis de doctorado, CIESAS, Guadalajara, Jalisco.

Chuquimamani, Nonato R. y Juan Carlos Godenzzi

1996 “Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía” en Juan Godenzzi (ed.), *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, Cuzco.

De Aguinaga, Rocío

2010 *Tatuutsi Maxakwaxi: una experiencia indígena de educación autonómica*, ITESO, Guadalajara, Jalisco.

De Ibarrola, María

1994 *La articulación entre la escuela técnica de nivel medio y el mundo del trabajo en México. ¿Espacios vacíos en la gestión educativa?*, Documento 27, DIE-CINVESTAV, México.

De la Peña, Guillermo

1984 “Ideology and Practice in Southern Jalisco: Peasants, Rancheros and Urban Entrepreneurs”, en Raymond Tomas Smith (ed.), *Kinship Ideology and Practice in Latin America*, UNC Press Books, Nueva York, pp. 204-235.

- 1995 “La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo”, en *Revista internacional de filosofía política*, núm. 6, Trotta, Madrid, pp. 116-140.
 - 1999 “Territorio y ciudadanía étnica en la Nación Globalizada”, en *Desacatos*, núm. 1, CIESAS, México, pp.13-27.
 - 2000 “La modernidad comunitaria”, en *Desacatos*, núm. 3, CIESAS, México, pp. 1917-1942.
 - 2003 “Identidades y participación ciudadana en el México de la transición democrática”, en *Revista de Occidente*, Madrid, núm. 269, pp. 88-107.
 - 2008 “Resistencia, faccionalismo y etnogénesis en el sur de Jalisco (México)”, ponencia, en Seminario del proyecto *Rethinking Histories of Resistance in Brazil and Mexico*, Manchester.
 - 2012 “Resistance, Factionalism and Ethnogenesis in Southern Jalisco (Mexico)” en John Gledhill, y Patience A. Schell (eds.), *New Approaches to Resistance in Brazil and Mexico*, Duke University Press, Carolina del Norte, pp. 230-248.
- Díaz Barriga, Frida
- 2003 “Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo”, en *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 5 (2), <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85>, consultada: 13 febrero 2015.
- Díaz Ortíz, Filemón
- 2013 *Historia y vida de Santa María Tlahuitoltepec Mixe*, Carteles Editores, Oaxaca.
- Díaz Polanco, Héctor
- 2005 “Etnofagia y multiculturalismo”, en *Revista Memoria*, núm. 200, octubre, pp. 5-12.
- Díaz, Rodrigo
- 1997 “La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia”, en *Alteridades*, vol. 7 (13), UAM, México, pp. 5-15.
- Didou, Sylvie
- 2002 “Las políticas de educación superior en los Institutos Tecnológicos Federales: una reforma inconclusa”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7 (14), México, pp. 51-73.
- Didou, Sylvie y Susana Martínez
- 2000 *Evaluación de las políticas de educación media superior y superior en el sector tecnológico federal: 1995–2000*, SEP-SEIT, México.

Dietz, Gunther

- 1999 *La comunidad purépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Abya-Yala, Ecuador.
- 1999a “Etnicidad y cultura en movimiento. Desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos” en *Nueva Antropología*, vol. XVII, núm. 056, noviembre, pp. 81-107.
- 200 *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada-CIESAS. Granada.
- 2010 “Comentarios a Parte V: Multiculturalismo, estado y políticas públicas” en Séverine Durin (coord.), *Etnicidades urbanas en Las Américas*, CIESAS, México, pp. 309-312.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos

- 2011 *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicano*, SEP-CGEIB, México.

Dietz, Gunther y Guadalupe Mendoza-Zuany

- 2008 “Los estudios interculturales: ¿cómo investigar con un enfoque intercultural?”, en *AZ Revista de Educación y Cultura*, núm. 10, México, pp. 94-95.

Dubar, Claude

- 2000 *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Bellaterra, Barcelona.

Durin, Séverine

- 2006 “Indígenas en Monterrey: redes sociales, capital social e inserción urbana”, en Pablo Yanes, Virginia Molina y Óscar González, *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad multicultural*, SEDESOL, México, pp. 163-198.
- 2006a “Promotores interculturales y agentes étnicos. Las dos caras del maestro bilingüe en el medio urbano”, en Gunther Dietz, Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (coords.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las Américas*, Abya Yala, Quito.
- 2009 *En Monterrey hay trabajo para mujeres. Procesos de inserción de las mujeres indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey*, Unesco-CIESAS-CDI, Monterrey.

- 2010 “Políticas multiculturalistas y neoindigenistas en el medio urbano. El estado y los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey”, en Séverine Durin (coord.), *Etnicidades urbanas en Las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, CIESAS, México, pp. 313-338.
- Durin, Séverine y Diana Tello
- 2011 “Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey”, en José Juan Olvera y Blanca Delia Vasquez (coords.), *Migración y comunicación. Procesos comunicativos en la migración: de la escuela a la feria popular*, COLEF/ITESM, México, pp. 59-84.
- Duschatzky, Silvia
- 1999 *La escuela como frontera*, Paidós, Buenos Aires.
- Epstein, Arnold Leonard
- 1978 *Ethos and Identity. The Studies in Ethnicity*, Tavistok, Londres.
- Eriksen, Thomas
- 1993 *Ethnicity and Nationalism. Anthropological Perspectives*, Plutopress, Londres.
- Falla, Ricardo
- 2008 *Migración trasnacional retornada. Juventud indígena de Zacualpa, Guatemala*, Siglo XXI, Guatemala.
- Feixa, Charles
- 1998 *El reloj de arena, culturas juveniles en México*, SEP, México.
- Fornet-Betancourt, Raúl
- 2004 *Reflexiones de Raúl Fornet-Betancourt sobre el concepto de interculturalidad*, SEP, México.
- Gasché, Jorge
- 1997 “Educación intercultural vista desde la amazonía peruana”, en María Bertely y Adriana Robles (coords.), *Indígenas en la escuela*, COMIE, México, pp. 147-158.
- 2008 “La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya Yala-CIESAS, Perú, pp. 367-397.
- 2008a “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultu-

ra”, en María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya Yala-CIESAS, Perú, pp. 279-365.

Giménez Gilberto

- 1994 “Comunidades primordiales y modernización en México”, en Gilberto Giménez y Ricardo Pozas (coords.), *Modernización e identidades sociales*, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM/Instituto Francés de América Latina (IFAL), México, pp. 151-183.
- 1996 “La identidad social o el retorno al sujeto en sociología”, en *III Coloquio Paul Kirchhoff: Identidad*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, México.
- 2000 “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en Leticia Reina (coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, CIESAS-INI-Miguel Ángel Porrúa, México, pp. 45-70.
- 2007 *Estudios sobre la cultura y la identidad*, ITESO, México.

Glazer, Nathan y Daniel P. Moynihan

- 1963 *Beyond the Melting Pot: The Negroes, Puerto Ricans, Jews, Italians and Irish of New York City*, MIT Press, Cambridge.

González Montes, Soledad

- 1994 “La maternidad en la construcción de la identidad femenina. Una experiencia de investigación participativa con mujeres rurales”, en Vania Salles y Elsie Mc Phail (coords.), *Nuevos textos y renovados pretextos*, COLMEX, México, pp. 147-173.
- 1999 “Las costumbres de matrimonio entre el México indígena contemporáneo”, en Beatriz Figueroa (coord.), *México diverso y desigual: enfoques sociodemográficos: V reunión de investigación sociodemográfica en México*, vol. 4, COLMEX, México, pp. 87-105.

González Apodaca, Erica

- 2004 *Significados escolares en un bachillerato mixe*, SEP, México.
- 2008 *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*, UAM-Juan Pablos, México.

González Apodaca, Erica y Angélica Rojas

- 2013 “Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena” en Bertely, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz (coords.), *Multiculturalismo y Educación 2002-2012*, COMIE-SEP-ANUIES, México, pp. 383-414.

Gros, Christian

- 2000 “Ser diferente por (para) ser moderno, o las paradojas de la identidad”, en *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, Bogotá, pp. 97-115.

Guerra, Irene

- 2007 “¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes”, en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, Pomares-UNAM, México, pp. 71-98.
- 2009 *Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, ANUIES, México.

Guerra, Irene y Elsa Guerrero

- 2012 “¿Para qué ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato”, en Eduardo Weiss (coord.), *Jóvenes y bachillerato*, ANUIES, México, pp. 33-61.

Gutiérrez, Raúl

- 2005 *Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*, Tesis de maestría, CIESAS, México.

Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo

- 2005 “La investigación sobre alumnos en México: recuento de una década, 1992-2002” en *Sujetos, actores y formación*, vol. 2, COMIE-IPN- Ideograma, pp. 641-828.
- 2007 “Introducción”, en Carlota Guzmán y Claudia Saucedo (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, UNAM-Pomares, México, pp. 7-19.

Hobsbawm, Eric y Terence Ranger

- 1991 [1984] “La invención de las tradiciones”, en *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, núm. 4, Montevideo, pp. 97-107.

Jiménez, Yolanda

- 2009 *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*, SEP, México.

Jiménez, Telmo

- 2012 *Jóvenes ayuujk en comunidad: prácticas sociales de migrantes retornados y procesos de resocialización comunitaria*, Tesis de licenciatura, Instituto de Investigaciones Sociales-UABJO, Oaxaca.

Julián Caballero, Juan

- 2011 “Ñuu davi yuku yata. Pueblo antiguo de la lluvia. Identidad y educación en una comunidad de la Mixteca alta oriental (Huitepec)”, UNAM, México.

Kuroda, Etzuko

- 1984 *Bajo el Zempoaltépetl. La sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales*, CIESAS-Instituto Oaxaqueño de las Culturas, Oaxaca.

Kymlicka, Will

- 1996 *Ciudadanía multicultural*, Paidós, Madrid.

Lander, Edgardo

- 2000 “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos”, en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 6(2), pp. 53-72.

Levinson, Bradley, Douglas Foley y Dorothy Holland (coords.)

- 1996 *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices*. State University of New York Press, Nueva York.

Lewellen, Ted

- 2000 *Introducción a la antropología política*, José Aubet (trad.), Bellaterra, Barcelona.

López, Luis Enrique

- 1996 “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”, en Juan Godenzzi, *Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, Centro Bartolomé de las Casas, Cuzco, pp. 23-82.

Maldonado, Benjamín

- 2002 *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*, INAH-Secretaría de Asuntos Indígenas-Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca; México.
- 2011 *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), México.

Martínez Buenabad, Elizabeth

- 2000 *Agentes de la modernidad: profesionalización y la representación de la identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Michoacán*, tesis de maestría, El Colegio de Michoacán, Zamora.

Martínez Luna, Jaime

- 2010 *Eso que llaman comunalidad*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Oaxaca.

Martínez Vásquez, Víctor Raúl

- 1992 *El movimiento universitario en Oaxaca (1968-1988)*, UABJO, Oaxaca.

Martínez Martínez, Juan Carlos

- 2004 *Derechos indígenas en los juzgados: un análisis del campo judicial oaxaqueño en la región mixe*, INAH, Oaxaca.

Martínez, Regina y Angélica Rojas

- 2008 “Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales”, en *Antropologías y estudios de la ciudad*, núm. 1 (1), enero-junio, México, pp. 105-122.

Martínez, Regina y Guillermo de la Peña

- 2005 “Migrantes y comunidades morales. Resignificación, etnicidad y redes sociales en Guadalajara” en *Revista de Antropología Social*, núm. 13, Madrid, pp. 217-251.

Mena, Patricia, Héctor Muñoz y Arturo Ruiz (coords.)

- 1999 *Identidad, lenguaje y enseñanza en escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, Universidad Pedagógica Nacional 201, Oaxaca.

Mignolo, Walter

- 2012 *Local histories/global designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*, Princeton University Press, Nueva Jersey.

Morales, María del Coral

- 2013 *Educación indígena y resiliencia: el caso de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijtsilin*, COMIE, México.

Moya, Ruth, Luis Enrique López y Teresa Valiente

- 1999 *Interculturalidad y educación*, Abya Yala, Quito.

Muñoz Izquierdo, Carlos.

- 1996 *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas. Investigaciones realizadas en América Latina sobre el problema*, Fondo de Cultura Económica, Mexico.

Nahmad, Salomón

- 2003 *Fronteras étnicas. Análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs. proyecto étnico, el caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*, CIESAS, México.

Narro Robles, José, Jaime Martuscelli y Eduardo Barzana

- 2012 “Plan de diez años para desarrollar el Sistema Educativo Nacional”, en UNAM, <http://www.planeducativonacional.unam.mx>, consultada: 18 de febrero.

Núñez Patiño, Katya

- 2011 “De la casa a la escuela zapatista. Prácticas de aprendizaje en la región cho’l”, en Bruno Baronnet, Mariana Mora y Richard Stahler-Sholk (coords.), *Luchas “muy otras”. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*, UAM-CIESAS-UNACH, México, pp. 267-297.

Oemichen, Cristina

- 2000 “Las mujeres indígenas migrantes en la comunidad extraterritorial”, en Dalia Barrera Bassols y Cristina Oemichen (coords.), *Migración y relaciones de género en México*, UNAM-IIA, México.
- 2005 *Identidad, género y relaciones interétnicas. Mazahuas en la Ciudad de México*, UNAM-IIA, México.

Oliveira, Orlandina y Vania Salles

- 1989 “Acerca del estudio de los grupos domésticos: un enfoque sociodemográfico”, en *Grupos domésticos y reproducción cotidiana*, UNAM-COLMEX, México, pp. 11-36.

Ortelli, Paola y Stefano C. Sartorello

- 2011 “Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de las Casas, Chiapas”, en *Perfiles Educativos*, 33 (SEP), IISUE-UNAM, pp. 115-128.

Pacheco, Lourdes

- 2002 “Jóvenes rurales en México”, en *Encuesta Nacional de Juventud 2000. Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI*, Instituto Mexicano de la Juventud-SEP, México, pp. 416-451.
- 2003 “El sur juvenil”, en José Antonio Pérez Islas y otros (coords.), *México-Québec. Nuevas miradas sobre los jóvenes*, IMJUVE-SEP-Office Québec-America pour la jeunesse, México, pp. 198-209.

- 2010 “Los últimos guardianes: jóvenes rurales e indígenas”, en Rossana Reguillo, (coord.), *Los jóvenes en México*, Fondo de Cultura Económica-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México, pp. 124-153.
- Papí Galves, Natalia
- 2003 “Clase social, etnia y género. Tres enfoques paradigmáticos convergentes”, en *Utopías, nuestra bandera: revista de debate político*, núm. 195, España, pp. 55-75
- Paradise, Ruth
- 1979 *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumnos en la escuela primaria*, DIE-CINVESTAV-IPN, México.
- 1991 “El conocimiento cultural en el aula: niños indígenas y su orientación hacia la observación”, en *Infancia y aprendizaje*, núm. 55, Taylor & Francis, pp. 73-85.
- Paredes, Julieta
- 2008 *Hilando fino: Desde el feminismo comunitario*, CEDEC, Bolivia.
- Pastrana, Leonor
- 2007 *Hacer pueblo en el contexto industrial metropolitano: 1938-2006. Un estudio en Santa Clara Coatitla, Ecatepec de Morelos en el Estado de México*. Tesis de doctorado, CIESAS, México.
- Pérez Díaz, Lilia
- 2006 *El proceso migratorio y su impacto hacia la comunidad en Santa María Tlahuitoltepec, Mixe*, Tesis de licenciatura, UAM, México.
- Pérez Ruíz, Maya Lorena
- 2007 “El problemático carácter de lo étnico” en *Revista CUHSO*, 13 (1) Universidad Católica de Temuco, Chile, pp. 35-55.
- 2008 “Introducción” en Maya Lorena Pérez Ruiz (coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en Latinoamérica*, INAH, México.
- Pérez, Fidel
- 2008 *El Bachillerato Integral Comunitario, un modelo educativo de nivel medio superior de los pueblos originarios en Oaxaca, México. Un análisis curricular*, tesis de maestría, ILCE, México.
- Pineda, Luz Olivia
- 1993 *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas*, Costa-Amic, México.

Pujadas, Joan José

- 2000 “El método biográfico y los géneros de la memoria”, en *Revista de Antropología Social*, 9, Universidad de Rovira, pp. 127-158.

Quijano, Aníbal

- 1999 “Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina” en *Dispositio*, 24(51), Center for Latin American and Caribbean Studies, Universidad de Michigan, pp. 137-148.

Rea, Patricia

- 2011 “La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos de la Ciudad de México”, en *Perfiles Educativos*, vol. 33, IISUE-UNAM, pp. 226-238.
- 2013 *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecos universitarios del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*, tesis de doctorado, CIESAS, México.

Reguillo, Rossana

- 2003 “Las culturas juveniles: un campo de estudio; breve agenda para la discusión” en *Revista Brasileira de Educação*, núm. 23, mayo-agosto, Brasil, pp. 103-118.

Rendón, Juan José

- 2003 *La comunalidad, modo de vida en los pueblos indios*, t.1, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas-Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.

Reyes, Saúl

- 2006 *Reciprocidad y complementariedad: la construcción de conocimientos y la formación de profesores desde la cosmovisión indígena. Un estudio de caso, Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca*, tesis de doctorado, UAM-X, México.

Roberts, Bryan

- 2007 “La estructuración de la pobreza” en Gonzalo Saraví (coord.), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*, Prometeo-CIESAS, Buenos Aires.

Robles, Sofía y Rafael Cardoso (comps.)

- 2007 *Floriberto Díaz escrito. Comunidad: energía viva del pensamiento mixe*, UNAM, México.

Rockwell, Elsie

- 1996 "Keys to Appropriation: Rural Schooling in Mexico" en Levinson, Bradley, Douglas Foley y Dorothy Holland (coords.), *The Cultural Production of the Educated Person: Critical Ethnographies of Schooling and Local Practices*, University of New York Press, Nueva York, pp. 301-324.
- 2005 "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, enero-mayo, Pomares, Barcelona, pp. 28-38.
- 2009 *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Paidós, Buenos Aires.

Rockwell, Elsie y Erica González

- 2012 "Anthropological Research on Educational Processes in México" en Kathryn Anderson-Levitt (coord.), en *Anthropologies of Education: A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Berghahn Books, Nueva York, pp. 71-91.

Rogoff, Barbara y otros autores

- 2003 "Firsthand Learning Through Intent Participation", en *Annual Review of Psychology*, núm. 54 (1), pp. 175-203.

Rojas, Angélica

- 2012 *Escuela y política en interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, UdeG-ITESO-CIESAS, México.

Romer, Marta

- 2003 "¿Quién soy?: la identidad étnica en la generación de los hijos de migrantes indígenas en la zona metropolitana de la Ciudad de México", tesis de doctorado, ENAH, México.
- 2010 "Socialización, identidad y estigma. El caso de los hijos de inmigrantes indígenas en la Ciudad de México", en Séverine Durin (coord.), *Etnicidades urbanas en las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas*, CIESAS-EGAP, México, pp. 207-226.

Roosens, Eugene E.

- 1989 *Creating Ethnicity: the Process of Ethnogenesis*, Frontiers of Anthropology, vol. 5, Sage Publications, California, Estados Unidos.

Salles, Vania

- 1991 “Cuando hablamos de familia, ¿de qué familia estamos hablando?”, en *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 39, México, pp. 53-87.

Salvia, Agustín

- 1995 “La familia y los desafíos de su objetivación: enfoques y conceptos”, en *Estudios sociológicos*, vol. 13, núm. 37, enero-abril, COLMEX, pp. 143-162.

Santillán, Laura

- 2007 “Reseña de tesis doctoral: Trayectorias educativas y cotidianeidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad”, en *Propuesta educativa*, vol. 30, FLACSO, Buenos Aires.

Saraví, Gonzalo

- 2007 “Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América latina”, en Gonzalo Saraví (coord.), *De la pobreza a la exclusión. Continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. Prometeo-CIESAS, Buenos Aires.
- 2009 *Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México*, CIESAS, México.

Sariego, Juan Luis

- 2005 “La comunidad indígena en la sierra Tarahumara. Construcciones y deconstrucciones de realidades y conceptos”, en Miguel Lisbona (coord.), *La comunidad a debate. Reflexiones sobre la comunidad en el México contemporáneo*, El Colegio de Michoacán, Zamora, Mich., pp. 121-124.

Sartorello, Stefano

- 2009 “Colaboración, interaprendizaje y coteorización. El proceso de construcción curricular de la UNEM y educadores independientes”, en María Bertely (coord.), *Sembrando nuestra educación intercultural como derecho*, CIESAS, México.

Saucedo, Claudia

- 2001 *Entre lo colectivo y lo individual. La experiencia de la escuela a través de los relatos de vida*, tesis de doctorado, DIE-CINVESTAV, México.
- 2003 “Estudia para que no te pase lo que a mí. Narrativas culturales paternas sobre el valor de la escuela en familias mexicanas”, en *Journal of Latinos and Education*, vol. 2, núm. 4, Taylor & Francis, pp. 197-216.
- 2007 “La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes. Su valoración retrospectiva a través de relatos de vida”, en Claudia

- Saucedo y Carlota Guzmán (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, UNAM-Pomares, México, pp. 23-43.
- Schmelkes, Sylvia
- 2004 “Educación intercultural. Diálogo y reflexiones a la luz de experiencias recientes”, en *Revista electrónica Sinéctica*, núm. 23, agosto-enero, ITESO, pp. 26-34.
 - 2004a “Multiculturalidad e interculturalidad”, en Miguel Ángel Rodríguez (comp.), *Memoria del I Foro Latinoamericano de Educación, Ciudadanía e interculturalidad*, SEP-Contracorriente-FLAPE-OCE, México, pp. 33-37.
- Sierra, Teresa
- 1997 “Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas”, en *Alteridades*, núm. 7(14), UAM-I, pp. 131-143.
- Soberanes, Fernando
- 2011 “Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca”, en Lois Meyer y Benjamín Maldonado (coords.), *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global*, CSEHO, Oaxaca, pp. 117-126.
- Tarrés, María Luisa
- 1999 “Vida en familia. Prácticas privadas y discursos públicos entre las clases medias de Ciudad Satélite” en *Estudios Sociológicos*, vol. 17, núm. 50, COL-MEX, pp. 419-439.
- Taylor, Charles
- 1995 “Cross-purposes: the Liberal-Communitarian Debate” en Derek Matravers y Jonathan Pike (coords.), en *Debates in Contemporary Political Philosophy: an Anthology*, Routledge, Londres, Nueva York, pp. 195-212.
- Tedesco, Juan Carlos
- 1995 “Editorial”, en *Perspectivas*, núm. 95 (25), UNESCO, París, pp. 379-380.
- Urban, Greg y Joel Sherzer
- 1992 *Nation-States and Indians in Latin America*, University of Texas Press, Austin.
- Urteaga, Maritza
- 2008 “Jóvenes e indios en el México contemporáneo”, en *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, vol. 6, núm. 2, Universidad de Manizales, pp. 667-708.

- 2010 “Género, clase y etnia. Los modos de ser joven”, en Rossana Reguillo, (coord.), *Los jóvenes en México*, Fondo de Cultura Económica-Consejo para la Cultura y las Artes, México, pp. 15-51.
- 2011 *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, UAM-I, México.
- Valdivia, Teresa
- 2011 “Normas jurídicas y sistemas de cargos mixes”, en *Revista Anales de Antropología*, núm. 36, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM, pp. 93-116.
- Vargas, María Eugenia
- 1994 *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, CIESAS, México.
- Vargas, Xaab Nop y otros autores (coords.)
- 2008 *Wejën-Kajën: Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*, Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca.
- Vásquez Bronfman, Sergio
- 2011 “Comunidades de práctica” en *Revista Educar*, núm. 47(1), Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, pp. 51-68
- Velásquez Reyes, Luz María
- 2007 “Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela”, en Claudia Saucedo y Carlota Guzmán (coords.), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, UNAM-Pomares, México, pp. 44-69.
- Velásquez, Cristina y Erica González
- 2012 *Condiciones objetivas y subjetivas del Trabajo de Hogar Remunerado en el municipio de Oaxaca de Juárez, Oaxaca*, Instituto de la Mujer Oaxaqueña-CIESAS, México en Issuu, (<http://issuu.com/colmith/docs/diagnostico-trabajadoras-del-hogar>), Instituto de la Mujer Oaxaqueña (IMO)-CIESAS, Oaxaca, fecha de consulta: 21 de febrero de 2015.
- Villa, Lorenza
- 2003 “Educación Media Superior”, en Margarita Zorrilla y Lorenza Villa (coords), *Políticas educativas: educación básica, educación media superior. La investigación educativa en México: 1992-2002*, vol. 9, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, México, pp.119-190.

- 2005 “Educación media superior”, en *Plataforma educativa 2006 Cuadernos de trabajo*, Observatorio Ciudadano por la Educación (http://www.observatorio.org/ver_ejecutiva.pdf), consultada 21 de febrero.

Walsh, Catherine

- 2011 “Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial”, ponencia en *Cuarto seminario internacional: etnoeducación e interculturalidad, perspectivas afrodescendientes*, septiembre, CEDET, Lima, Perú.

Weiss, Eduardo

- 1993 “La educación media superior en la perspectiva de nuevas estrategias de desarrollo”, en Julio Labastida Martín del Campo, Giovanna Valenti Nigrini y Lorenza Villa Lever (coords), *Educación, ciencia y tecnología. Los nuevos desafíos para América Latina*, Coordinación de Humanidades: UNAM, México.
- 2012 “Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación”, en *Perfiles Educativos* 34, núm. 135, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación-UNAM, México, pp.134-148.
- 2012 (coord.) *Jóvenes y bachillerato*, ANUIES, México.

Woods, Peter

- 1998 *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*, Gedisa, México.

Zavala, Zaira

- 2007 *Sueltas y descarriadas: Mujeres de aula. Consecuencias de la escolarización en las expectativas de vida de las jóvenes rurales*, tesis de maestría, CIESAS, México.

Índice de siglas

ANUIES – Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior

ASAM – Asamblea de Autoridades Mixes

BICAP – Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente

BT – Bachillerato Tecnológico

BUAP – Benemérita Universidad Autónoma De Puebla

CBTA – Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario

CBTI – Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial

CCH – Colegio de Ciencias y Humanidades

CDI – Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

CECAM – Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe

CECYTE – Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Oaxaca

CEDART – Centro de Iniciación Artística

CEILEM – Centro de Estudios e Investigación en Lengua Mixe

CGEIB – Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe

CIESAS – Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social

CIPAE – Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios de Puebla

COBAO – Colegio de Bachilleres de Oaxaca

CODREMI – Comité de Defensa de los Recursos Naturales del Alto Mixe

CONACYT – Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología

CONAFE – Consejo Nacional de Fomento Educativo

CONALEP – Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica

CONAPO – Consejo Nacional de Población

CONEVAL – Consejo Nacional para la Evaluación de la Política de Desarrollo Social

COPROSCUT – Comité Promejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec

DGB – Dirección General de Bachilleratos

DGETA – Dirección General de Educación Tecnológico Agropecuaria
 DGETI – Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
 DIGEPO – Dirección General de Población de Oaxaca
 EDICOM – Educación Integral Comunitaria Mixe
 EMS – Educación Media Superior
 EMSAD – Educación Media Superior a Distancia
 ENAH – Escuela Nacional de Antropología e Historia
 ENLACE – Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
 ENSO – Escuela Normal Superior de Oaxaca
 ESEF – Escuela Superior de Educación Física
 EXCALE – Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos
 FAO – Food and Agriculture Organization
 IEBM – Instrumentación de la Educación Básica Mixe
 IEEO – Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca
 IEIM – Ideas para una Educación Integral Mixe
 IIA-UNAM – Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM
 IIS-UABJO – Instituto de Investigaciones Sociológicas de la UABJO
 IMJUVE – Instituto Mexicano de la Juventud
 INAH – Instituto Nacional de Antropología e Historia
 INBA – Instituto Nacional de Bellas Artes
 INEGI – Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática
 INI – Instituto Nacional Indigenista
 IPN – Instituto Politécnico Nacional
 ISIA – Instituto Superior Intercultural Ayuujk
 ITAO – Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca
 ITO – Instituto Tecnológico de Oaxaca
 ITRM – Instituto Tecnológico de la Región Mixe
 OIT – Organización Internacional del Trabajo
 PACMYC – Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias
 PEA – Población Económicamente Activa
 PESA – Plan Estratégico para la Seguridad Alimentaria
 PISA – Program for International Student Assessment
 PROBEPI – Programa de Becas de Posgrado para Indígenas
 PRONABES – Programa Nacional de Becas para la Educación Superior

SAGARPA – Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación

SEDAF – Secretaría de Desarrollo Agropecuario y Forestal

SEDESOL – Secretaría de Desarrollo Social

SEP – Secretaría de Educación Pública

SER – Servicios del Pueblo Mixe

SEVILEM – Semanas de Vida y Lengua Mixe

SIJ – Sistema Universitario Jesuita

SNEST – Sistema de Educación Superior Tecnológica

SUNEO – Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca

TEBAO – Telebachilleratos de Oaxaca

THR – Trabajo del Hogar Remunerado

UABJO – Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

UAM – Universidad Autónoma Metropolitana

UIA – Universidad Iberoamericana

UNAM – Universidad Nacional Autónoma De México

UNICEM – Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl

UPN – Universidad Pedagógica Nacional

UTM – Universidad Tecnológica de la Mixteca

PUBLICACIONES DE LA



Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik,
de Erica González Apodaca, se terminó de imprimir en el mes de diciembre del año 2016, en los talleres de Litográfica Pixel, S.A. de C.V., Emilio Carranza núm. 229, Col. San Andrés Tetepilco, Ciudad de México, CP. 09450.

El tiraje consta de 500 ejemplares.

