

IDENTIDAD ÉTNO-COMUNITARIA Y EXPERIENCIAS ESCOLARES DE EGRESADOS DE UN BACHILLERATO COMUNITARIO AYUUJK

ÉRICA E. GONZÁLEZ APODACA

Resumen:

En el marco de las apropiaciones étnicas de la escuela pública en contextos de diversidad cultural en México, en la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca se desarrolló, entre 1996 y 2003, un proyecto escolar de nivel medio superior orientado a fortalecer la identidad comunitaria y la formación de futuros intermediarios mixes. Como experiencia pionera en su momento, el bachillerato adquirió un carácter etnopolítico, manifiesto en sus prácticas escolares y sus discursos de identidad, documentados en trabajos previos así como en sus formas de gestión. Este artículo reporta resultados parciales de una investigación reciente que, a 15 años de distancia, recoge las experiencias escolares de egresados (profesionistas y no profesionalizados), y da cuenta de sus apropiaciones de la propuesta identitaria promovida por la escuela, mediante el análisis etnográfico de sus perspectivas, sus trayectorias de egreso y sus ámbitos de inserción situados entre la comunidad y la ciudad.

Abstract:

Within the framework of the ethnic appropriations of public school in contexts of cultural diversity in Mexico, a high school project was carried out from 1996 to 2003 in the Mixe community of Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, to strengthen community identity and the education of future Mixe intermediaries. As a pioneering experience of the time, the high school acquired an ethno-political character made manifest in its school practices and discourses of identity, documented in previous studies as well as in its forms of management. This article reports on the partial results of a recent research project that compiles the school experiences of graduates (professionals and nonprofessionals) fifteen years after their graduation, and explains their appropriations of the identity proposal promoted by the school. Use is made of an ethnographic analysis of the graduates' perspectives, their career paths after graduation, and their occupations between the community and the city.

Palabras clave: identidad cultural, educación comunitaria, egresados, bachillerato educación intercultural, población indígena, México.

Keywords: cultural identity, community education, graduates, high school, intercultural education, indigenous population, Mexico.

Érica E. González Apodaca es investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), unidad Pacífico Sur. Dr. Federico Ortiz Armengol 201, fraccionamiento La Luz la Resolana, colonia Reforma, 68050, Oaxaca, Oaxaca, México. CE: ericagonzalez@ciesas.edu.mx

Introducción

El antecedente de este trabajo es un estudio de caso que desarrollamos en 2000, en el entonces Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) ubicado en Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca (González Apodaca, 2004, 2008a). Este acercamiento orientado por la etnografía interpretativa y la mirada diacrónica, documentó la génesis étnica (Bertely, Gasché y Podestá, 2008) del bachillerato y la apropiación etnopolítica de la escuela, mediante la etnografía del aula, la observación participante de las prácticas escolares, la entrevista a profundidad con docentes, estudiantes, autoridades y comuneros mixes y el análisis de los discursos identitarios presentes en el currículo escolar.

Como iniciativa pionera en el campo de los proyectos educativos comunitarios de corte étnico, el BICAP puso en marcha en esos años una propuesta pedagógica fundada en la tematización de la identidad comunitaria, el desarrollo de la lengua ayuujk, la participación activa de los estudiantes en las actividades productivas y sociales comunitarias y la formación crítica y propositiva en torno a sus problemas (González Apodaca, 2004). La interlocución que sus promotores mixes lograron en las instancias educativas a nivel federal y en redes multi-actorales no oficiales, favoreció que el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario núm. 192 se transformara en BICAP y se reconociera oficialmente como proyecto piloto de educación comunitaria, con apoyo federal y bajo control local, a la par que se difundió como punta de lanza de las políticas de educación intercultural en contextos indígenas marginados. En esta propuesta se formaron, no sin tensiones, cinco generaciones de estudiantes.

Poniendo el foco de atención en los egresados del proyecto pionero, entre 2011 y 2013 desarrollamos una segunda investigación orientada a explorar etnográficamente cómo los entonces estudiantes del bachillerato se apropiaron transformativamente de su propuesta etnopolítica intercultural y qué significados atribuyeron a sus experiencias escolares, interpretadas desde sus trayectorias de egreso y profesionalización. La mirada etnográfica se complementó con el análisis de narrativas biográficas y técnicas participativas de investigación social.

A partir de los hallazgos de la investigación, el objetivo de este artículo es presentar la diversidad de experiencias escolares de los egresados del BICAP así como sus formas de apropiación de la propuesta de identidad etno-comunitaria transmitida por la escuela, en diferentes trayectorias

de profesionalización y no profesionalizadas, perfilando algunos de sus elementos comunes y distintivos.

Esbozando una ubicación general del contexto empírico, Santa María Tlahuitoltepec –Xaam KexpëtI o “lugar frío” (Kuroda, 1984)– es un municipio ubicado a 123 km al noreste de Oaxaca, en la zona alta de la región mixe.¹ Según datos censales de 2010, su población es de 9 mil 663 habitantes distribuidos entre la cabecera municipal y 35 localidades. A diferencia de otras comunidades serranas, mayormente compuestas por niños y personas de la tercera edad, esta población es mayoritariamente joven: 34% es menor a 15 años y 27% se encuentra entre 15 y 29 años. Asimismo presenta una alta vitalidad lingüística del idioma mixe con 87.6% de hablantes.

La comunidad está considerada como municipio de alta y muy alta marginación (INEGI, 2010). Su actividad productiva principal es la agricultura de subsistencia, complementada con crianza de animales de traspatio, recolección de leña y ganadería en pequeña escala, así como el pequeño comercio local y la venta en el mercado regional. Una parte de sus habitantes se emplea en el sector servicios y en las instituciones educativas, que son numerosas: se registran 36 centros educativos, con 160 docentes que cubren desde el nivel básico hasta el medio superior. Aun así el grado promedio de escolaridad municipal es de 5.9, frente a 6.9 a nivel estatal y 8.6 nacional; 21.6% de la población mayor de cinco años no tuvo acceso a la escuela y el 38.5% solo concluyó la primaria.

Respecto de la educación superior la localidad cuenta con una sede del Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM), en la modalidad de educación a distancia. De 2000 a 2010 el número de jóvenes profesionistas pasó de 88 a 373; mientras que en los últimos cinco años quienes tienen posgrado y residen en el municipio pasaron de 7 a 14. Un aspecto incidente son los ciclos migratorios y el posicionamiento de la escolarización en los últimos quince años como una dimensión movilizadora de la expansión de la comunidad étnica hacia los contextos urbanos de Oaxaca y el Distrito Federal. Asimismo, destaca un sector docente relativamente amplio, que ha ocupado los principales cargos comunitarios desde los años setenta; este actor social ha impulsado, desde entonces, la construcción de propuestas de desarrollo comunitario con pertinencia cultural en el campo educativo, donde además de gestionar escuelas en todos los niveles, ha impulsado diversos proyectos de educación comu-

nitaria e intercultural, y tejido amplias redes inter-actorales de gestión (González Apodaca, 2004; 2008).

Los proyectos educativos etnopolíticos y la apropiación étnica de la escuela en el marco de la relación intercultural

El interculturalismo latinoamericano, como movimiento social (Chuquimamani y Godenzzi, 1996; Gasché, 1997; López, 1996; Moya, *et al.*, 1999), subraya la dimensión histórica de las relaciones interculturales, planteando la centralidad del problema de las asimetrías de poder. En este sentido, se distancia de una visión oficialista que entiende la interculturalidad como un estado ideal de convivencia futura (Schmelkes, 2004 y 2004a), que ha sido criticado como funcional al Estado neoliberal y a la concepción de las políticas interculturales como mecanismos asistenciales de grupos minoritarios (Sartorello, 2009).

En el marco del *conflicto intercultural*, en este trabajo concebimos la escuela y las políticas educativas como arenas donde se expresan las asimetrías estructurales e históricas que les han impreso el proyecto hegemónico nacionalizante. Sin embargo, abrevando de una perspectiva constructivista de la etnicidad, que el Estado-nación y sus instituciones aportan el marco relacional para construir *comunidades imaginadas* y por lo tanto son el referente “otro” para articular también la etnicidad. La relación entre el Estado y los actores étnicos se establece en términos dialécticos y asimétricos (Urban y Sherzer, 2001); por lo tanto el carácter no lineal de estos procesos también supone la existencia de dinámicas de negociación, resistencia, adaptación y apropiación étnica de las políticas educativas, así como usos etno-políticos de la escuela y del saber escolar.

Con el término *etnopolítico* aludimos a la formulación política de la identidad étnica, donde no es solamente un elemento presente en un discurso político sino su eje articulador, sobre el cual se construye el sentido de la acción. Los actores etnopolíticos *actualizan* sus *comunidades imaginadas* a través de procesos de *etnogénesis* y reinenciones de la tradición (Dietz, 2003:106). La *etnogénesis* hace posible seleccionar del repertorio cultural los emblemas de contraste que resultan políticamente significativos desde su propia historia de conflicto intercultural y relaciones de dominación y, con ello, utilizar estratégicamente su diferenciación étnica para demandar una inclusión distintiva a la sociedad nacional y global hegemónica bajo formas alternas de *ciudadanía étnica*, definidas como:

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

La incursión de los actores étnicos en el campo educativo con iniciativas etnopolíticas, que reivindicaban sus identidades culturales y lingüísticas, empezó a documentarse en los años noventa, según lo reflejó el estado de investigación de esa década (Bertely y González Apodaca, 2003). Lo que se perfilaba entonces como línea emergente devino en una línea de investigación sobre el desarrollo de tales iniciativas, escolarizadas o no, que se enuncian desde contextos locales y regionales, articuladas a las luchas sociales de organizaciones etnopolíticas por la reivindicación de derechos colectivos y formuladas como proyectos “propios”, con base social-comunitaria y articulados a sus historias interculturales (González Apodaca y Rojas, 2013). En ellas participan equipos interculturales vinculados a redes diversas, que incluyen sectores académicos, instituciones gubernamentales, organizaciones etnopolíticas y organismos multilaterales.

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 carácter etnopolítico define la orientación de los proyectos y modela implícita o explícitamente las prácticas educativas, generalmente con diversas tensiones intra e interculturales. 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 Caballero, 2011; Soberanes, 2011) o la identidad comunitaria y la intermediación intercultural (González Apodaca, 2004). Una línea de estudio todavía incipiente son sus egresados; apenas algunos trabajos empiezan a explorar sus trayectorias y/o sus perspectivas de paso por la escuela (Morales, 2013).

Los planteamientos pedagógicos incorporan conocimientos local-globales y formas socioculturales de aprendizaje y socialización, en currícula que se construyen a partir de lo políticamente significativo a los actores (Gasché, 2008). Asimismo, al enunciarse como educaciones “propias”, “otras” o “desde abajo”, asumen una posición frente a las relaciones interculturales y definen estratégicamente sus vínculos con instituciones, recursos y agentes

oficiales. Los proyectos pueden situarse dentro de la estructura educativa oficial y sus actores demandar al Estado el reconocimiento de las propuestas y los recursos para operarlas, como parte de la orientación intercultural de las políticas educativas oficiales, o bien pueden implementarse al margen de sus instituciones. Sin embargo en la mayor parte de los casos documentados, sus actores se deslindan de la educación intercultural oficial, en tanto retórica meramente enunciativa de la diversidad (Sartorello, 2009) que representa la continuidad de las políticas del Estado nacionalista.

Analizando estas iniciativas en una perspectiva decolonial, Walsh (2011:5-6) citando al intelectual afroecuatoriano Juan García, refiere para el contexto ecuatoriano que los proyectos etno-educativos construyen una dimensión “casa adentro” dirigida a educar desde “lo propio” como “apuesta político-cultural” que fortalece “la pertinencia, conciencia y saber-conocimiento, no como esencialismos, sino como herramientas necesarias y estratégicas de un proyecto político cuyo eje se extiende más allá de la inclusión e igualdad individual, hacia el reanimar de la identidad y memoria colectiva”. Esta dimensión se distingue de una “casa afuera”, dirigida a interculturalizar otros espacios, articulando y ampliando la esfera del proyecto etnopolítico. Si –salvando las distancias contextuales–, retomamos estas dos categorías, los promotores del proyecto BICAP habrían ensayado en esos años un proyecto “casa adentro”, fortalecedor de los *sentidos de pertenencia* comunitaria ayuujk, y un proyecto “casa afuera” orientado a la formación de jóvenes portadores de una fuerte identidad étnica, futuros intermediarios de la comunidad y potencialmente interculturalizadores de nuevas redes o espacios.

Estrategia metodológica

La investigación con egresados de BICAP incorporó un enfoque etnográfico interpretativo, que “documenta lo no documentado” de la realidad social (Rockwell, 2009:21) y que subraya la centralidad de los contextos socio-culturales y políticos en los procesos educativos bajo análisis. El camino para llegar a los egresados y sus significados escolares e identitarios retomó las *experiencias* escolares, entendidas tanto como construcciones sociales en contextos relacionales específicos, como construcciones subjetivas en procesos activos de significación (Weiss, 2012) que se aprehenden mediante la reconstrucción narrativa *del pasado desde el presente*, asumiendo que narrar las experiencias es una forma de actualizar sus sentidos. Este

interés en las experiencias escolares de los egresados nos llevó a incorporar elementos de un enfoque biográfico (Pujadas, 2000) y a incursionar en la recuperación de sus narrativas de egreso, donde se entretajan y se actualizan los significados sobre la escuela comunitaria y la identidad étnica. Siguiendo a Bernasconi (2011) 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.

Las narrativas de los egresados de BICAP, estructuradas en torno a sus trayectorias escolares, profesionales y sociales, constituyen reinterpretaciones reflexivas de lo vivido en la escuela y sus entornos, así como de sus articulaciones de sentido. Ahora bien, la significación de la experiencia escolar no se desprende simplemente del discurso actoral, sino que es parte de un proceso interpretativo que se desarrolla inscribiendo ese discurso en un contexto de significación más amplio (Duschatzky, 1999). En esta medida, el trabajo etnográfico nos permitió analizar las narrativas actorales inscritas en sus contextos familiares, comunitarios y migratorios.

El trabajo de campo abarcó un periodo de doce meses, oscilando entre la comunidad rural y la ciudad de Oaxaca. El material empírico constó de veintitrés entrevistas etnográficas a profundidad y dieciocho relatos biográficos de egresados profesionistas y no profesionalizados establecidos en espacios rural-urbanos, cuya incorporación al proceso de investigación fue producto de su propio interés, en el marco de una metodología participativa y una convocatoria abierta a colaborar, transparentando los objetivos de la investigación y la intención dialógica del proceso. Como resultado, el grupo se integró espontáneamente, resultando representativo de una diversidad de contextos y experiencias. Además de las entrevistas y relatos, realizamos dos grupos focales y elaboramos registros etnográficos de observación participante de los egresados en sus contextos de práctica profesional y laboral.

Los egresados participantes eran jóvenes-adultos (Falla, 2008) entre 25 y 33 años de edad; catorce de ellos mujeres. Sus perfiles de residencia abarcaban un continuum entre quienes vivían en la comunidad (10) y quienes habitaban en Oaxaca, Ciudad de México y otros contextos semiurbanos en el estado (7); sin embargo al menos siete se encontraban en una condición de constante movilidad por motivos laborales, familiares, escolares y personales. La residencia, en estos casos, era una condición relativa y altamente dinámica.

Sus perfiles de escolaridad muestran un salto generacional: la mitad eran la primera generación con acceso a la escuela, hijos de padres campesinos, monolingües en lengua mixe o con un manejo incipiente del español; la otra mitad provenían de familias comerciantes, hijos de maestros o profesionistas. Trece se profesionalizaron en instituciones de educación superior (ES); mientras que diez interrumpieron sus trayectorias escolares en diferentes etapas del tránsito a este nivel. Destaca fuertemente la desigualdad de género en el acceso a la ES: catorce jóvenes mujeres iniciaron carreras universitarias, pero la mitad interrumpió por embarazo no previsto, oposición de la pareja y/o falta de recursos económicos y redes de apoyo; ninguna accedió a capacitación técnica ni retomó la escuela posteriormente. En contraste, no hubo casos de abandono escolar en los seis varones que sí ingresaron a la universidad y aunque tres más no cursaron educación superior por falta de recursos económicos, sí tuvieron acceso a opciones de capacitación técnica.

Nos interesa explorar un contraste entre trayectorias de profesionalización y no profesionalizantes, que efectivamente revela diferentes formas de significar la propuesta étnico-comunitaria del bachillerato; sin embargo la incidencia de factores múltiples como desigualdades de género y clase, presencia de redes de apoyo urbanas, vivencias personales y familiares y contextos de residencia y profesionalización desiguales, matizan estos contrastes. Si bien la ocupación y la escolaridad de las familias aportan un marco general de sus posiciones estructurales, no establecen una relación causal ni unívoca con las experiencias escolares de los egresados ni con sus perspectivas identitarias, que son ampliamente heterogéneas.

Significados escolares en torno a un proyecto educativo comunitario

Los egresados asignan tres principales significados a sus experiencias escolares en BICAP. El primero contesta explícitamente su objetivo etnopolítico, y se refiere al paso por el bachillerato como *experiencia de actualización de la identidad étnico-comunitaria*. Los otros dos son la escuela como *experiencia preparatoria a la profesionalización*, y como *experiencia juvenil* en un contexto indígena, que abrevan de lo reportado por importantes estudios sobre jóvenes y escuela.²

En lo que sigue nos centramos en exponer cómo significan el paso por el bachillerato etnopolítico como experiencia de actualización de sus iden-

tidades étnicas, de forma heterogénea y relacionada con los otros marcos de significado. Para ello, retomamos la propuesta de Dietz (2003) sobre la pertinencia de distinguir y contrastar el discurso identitario de los actores (emic) y el plano de las interacciones sociales y la praxis cultural (etic), así como ambos del plano de las estructuras institucionales que reflejan los marcos de poder y hegemonía que circunscriben las apropiaciones étnicas de la escuela. Esta distinción analítica permite apreciar algunas tensiones que rodean los sentidos que asignan a la educación comunitaria intercultural los egresados que se profesionalizaron y los que interrumpieron sus trayectorias escolares con el bachillerato.

**Experiencias escolares en el bachillerato comunitario:
un espacio de diferencia, de desigualdad y de diversidad**

El grupo de egresados alude a la propuesta del BICAP como un proyecto educativo “diferente”. La diferencia la asocian al “modelo educativo”, que promueve prácticas pedagógicas atípicas orientadas a: 1) la autogestión y el autodidactismo del estudiante, y 2) el estrechamiento de la relación escuela-comunidad mediante la investigación de campo, la formación para la gestión de proyectos productivos comunitarios y la búsqueda de aplicabilidad del conocimiento escolar en las actividades cotidianas de las familias. Estas prácticas son parte del propósito –tanto pedagógico como etnopolítico– de una escuela que busca “salir del aula”.

Entonces te reencontrabas, revalorabas muchas cuestiones, porque nosotros llegamos a entrevistarnos en nuestra lengua con productores de papas, de mezcal, productoras de pulque, quienes se dedicaban a otras situaciones como albañiles... y participábamos con ellos y a la vez 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 97-2001/registro 050809).

También identifican el carácter de un proyecto educativo *diferente* con los objetivos formativos de: 1) aprendizaje colectivo, 2) desarrollo de autoestima y seguridad personales y 3) evaluación social-comunitaria de los aprendizajes, que tienen sus correlatos pedagógicos en la figura del docente-

asesor-acompañante, las tutorías, el trabajo por equipos y las exposiciones grupales bilingües y comunitarias, entre otras estrategias didácticas que el bachillerato considera (González Apodaca, 2004).

Yo lo que recuerdo es que muchos nos empezamos como a desenvolver más, a hablar, a tener confianza... en realidad a todos sí nos costaba mucho hablar el español... y más exponer cuestiones teóricas. ¿Cómo, cómo vamos a exponer? O también la vergüenza, tan solo de trabajar en equipo, eso no era muy común (Raquel/ generación 97-2000/ registro 240610).

Los componentes del “modelo educativo” no son percibidos solo como innovaciones didácticas, sino que aparecen vertebrados por un referente de identidad propia que es la *comunidad*. La mención recurrente de lo comunitario en las percepciones de los jóvenes sobre el modelo, permite interpretar la *diferencia* del proyecto escolar como una experiencia *de formación étnica y comunitaria*. Están claramente perfiladas sus experiencias escolares como de contacto con un discurso de arraigo e identidad comunitaria que llama a “partir de lo propio” y apuntalar un sentido de pertenencia étnica en la escuela.

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 mejorar a la comunidad o cómo conocer las formas de vida de la comunidad, porque se relacionaba siempre. Porque tú estás estudiando para tu comunidad, es por eso que es novedoso (Bertha/ generación 98-01/registro 15032009).

Todos esos espacios y todos esos momentos, el modelo los propiciaba 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 en la comunidad, ¿no? No una educación que te desvincule, ¿no? sino lo contrario (Tajëw/ generación 00-03/ registro 140610).

En tanto proyecto de identidad étnica y comunitaria, el BICAP entonces supone la delimitación de las fronteras que separan el “nosotros” de los “otros”, y su actualización mediante mecanismos de autoadscripción y

hetero-adscripción³ así como mediante la actualización de marcadores étnicos. Los “otros” en este caso, son referentes relacionales con los cuales identificarse o respecto de los cuales tomar distancia (Dubar, 2000) en el marco de un sistema clasificatorio asimétrico. Un referente relacional muy claro son los estudiantes y padres de familia del “otro” bachillerato, el anterior Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA 192), que se identifica como el contrario, no solamente por simbolizar una pedagogía más convencional, sino por su asociación con una escuela desvinculada de la comunidad e históricamente hegemónica:

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 de 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 pues tienen otras metodologías. Y la diferencia del BICAP con el CBTA que funcionaba antes, pues era diferente porque en el CBTA uno estudiaban normalmente con los maestros, esa fue la diferencia trabajar los proyectos, aprender la teoría y aplicarlo en la práctica (Balbina/ generación 96-99/ registro 100709).

Los del CBTA nos atacaban mucho, “sí nos decían que ahí no aprendíamos nada, que somos vagos, nos atacaban mucho y pues nosotros no hacíamos caso, porque sabíamos lo que hacíamos y sabíamos que estábamos mejor que ellos porque a partir de una cosa real se abordaba un libro y no era nada más agarrar el libro por agarrarlo, sino era más de investigación y era para la comunidad, para nosotros (Lucía/ generación 96-007, registro s/f).

Sin embargo, las experiencias escolares de los egresados ilustran también que las fronteras étnicas que se delimitaban en la escuela, como proyecto de identidad, son maleables y vividas de manera diversa por quienes, como parte de esa diversidad, alimentan no sólo un sentido de pertenencia

etno-comunitaria, sino también otros niveles de identificación a veces contrapuestos o en conflicto.

Un ejemplo claro son las interacciones con otros “otros” relacionales presentes en el escenario escolar: los maestros foráneos y los estudiantes no ayuujk, que provenían de otras comunidades o regiones.⁴ Esas relaciones interactorales nos remiten a la forma en que operaba la frontera étnica en la relación entre los docentes foráneos y los originarios de la comunidad. Se marca una tensión entre, por un lado, la necesidad de mantener el control local del proyecto etnopolítico y, por otro, establecer un diálogo intercultural –conflictivo– con los maestros no ayuujk que participaban en la formación. Según las perspectivas de los egresados, con algunas excepciones, a los maestros foráneos se les considera poco comprometidos con el proyecto educativo comunitario y con escasa disposición a involucrarse si ello implicaba ir más allá de las condiciones laborales establecidas, como por ejemplo permanecer en la comunidad los fines de semana. Si bien el grado de involucramiento de los maestros foráneos con el proyecto educativo etnopolítico es muy heterogéneo, lo relevante es que en torno a esta relación de identidad-alteridad, las experiencias de los egresados muestran que se construye una frontera intercultural conflictiva.

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 era también novedoso ese proyecto educativo. Pero yo también me daba cuenta, como que había ahí opiniones bien encontradas. Porque de pronto los maestros de aquí empezaron a sentir así como: “los *agätz* solo nos vienen a quitar la información” (Sara/ generación 97-2000/ registro 240610).

Con los estudiantes no ayuujk también se manifiesta una tensión entre la definición del “nosotros” intra-cultural del proyecto y sus posibilidades de “establecer un diálogo intercultural conflictivo” (Dietz, 2003). Los estudiantes foráneos tenían que participar en las actividades pedagógicas y las tareas escolares al igual que el resto de los estudiantes; ello suponía que aprobaran las materias de lectoescritura de la lengua ayuujk aún sin ser hablantes, y que diseñaran y desarrollaran proyectos de intervención definidos desde y para el contexto sociocultural de Santa María Tlahuilotepic. Esto genera tensiones.

Sentíamos que los limitaban un poco, no había como apertura para que ellos contribuyeran como, o sea, con lo que ellos traían, como con lo suyo. Los condicionaban mucho sobre la comunidad, ¿no? Que de pronto estaba bien, pero... hubiera 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 [...] ¿no? 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 00-03/ registro 140610).

Las fronteras de identidad-alteridad (Dietz y Mateos, 2011) y el discurso de arraigo propuesto por la escuela e implícito a las prácticas escolares, no se adopta unilateralmente ni opera fuera de estas tensiones; las experiencias escolares confirman que es constantemente mediado por los estudiantes desde su agencia social y cultural. En sus interacciones entre “propios” y “otros”, así como en un “nosotros” diverso, el sentido étnico del proyecto se relativiza frente a la experiencia del bachillerato como *espacio preparatorio para el nivel profesional*, en la línea de lo reportado por Guerra (2009). Este significado pone el foco no en la diferencia (inter)cultural, sino en los marcos de desigualdad que estructuran el paso de los estudiantes por el bachillerato y sus posibilidades de proyectarse hacia el nivel profesional. Se visibiliza el BICAP no sólo como un proyecto de *diferencia*, 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 dicen: “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?... Porque además nosotros comparábamos. Una escuela hay cosas que te ofrece, y de repente la otra no lo tiene. O qué más quisiéramos que tuviera más ese tipo de cosas... 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 era veterinario era agrónomo, o era ingeniero... entonces de dónde, no están especializados en otra cosa (Edwin/generación 97-01/registro 230610).

La experiencia de desigualdad no sólo se vive desde la condición étnica (ayuujk *vs* no ayuujk), sino también por diferencias de clase o estratificación social y por la condición de género, que definen distintas maneras de estar en la escuela, y diversas experiencias de proyección al nivel de educación superior.

En parte igual yo fui el del problema, porque igual no le echaba muchas ganas, por los problemas yo creo, las posibilidades también... Uno no tiene acceso a todo, pues. Por más que quisiera uno, es medio complicado porque igual uno tiene que estar haciendo otras cosas con la familia, para la familia, y no le pone uno el cien por ciento del tiempo... Yo ayudaba a mi mamá. No trabajar digamos... que gane [dinero], pero ayudarla... porque está sola mi mamá.

E: ¿A qué se dedicaba?

J: Antes trabajaba en la casa, pero pues ya después... se puso a trabajar en el rancho, en ese momento cuando yo estaba en la escuela... Trabajaba en el campo (Joel/generación 97-01/registro 230610).

Finalmente, en estas fronteras identitarias ocupa un lugar importante la *experiencia del bachillerato como espacio juvenil* en la línea de diferentes estudios que han profundizado en las experiencias juveniles en este nivel (Weiss, 2012). Este significado relacionado con el papel de la escuela media y media superior como productora de juventud en comunidades indígenas (Pérez Ruiz, 2008; Martínez y Rojas, 2008), visibiliza al BICAP *como un espacio híbrido e intercultural, además de identitario*.

Personalmente fue una época como de más independencia, ¿no? Porque dos años viví sola con mi abuelita, y era como que “yo me mando solita, yo sé dónde ando”. Entonces, eso me permitió como aprovechar más el bachillerato, no limitarme. No tienes obligaciones de casa y eso de pronto nos ponía 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, ¿no? [...] 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, ¿no? Pero 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. Entonces, pudimos tener buena amistad, pudimos tener buen trabajo en equipo en aspectos académicos; y había algo que nos daba mucha risa: ¡ellos [los estudiantes de fuera] sacaban mejores calificaciones en la clase de lengua materna que nosotros! (Tajëw/ generación 00-03/ registro 140610).

De los 23 egresados participantes, 19 consideraron que las prácticas disruptivas del BICAP con la cultura escolar hegemónica, y el sentido comunalista que las articuló, les proporcionó elementos para emprender y realizar sus proyectos de vida, de formas más o menos autogestivas y con sentimientos de confianza en sí mismos y en los recursos de su identidad comunitaria ayuujk. Para quince egresados, el impacto de la formación estuvo en fortalecer un sentido de pertenencia comunitario y/o en motivarlos a asumir posiciones reivindicativas de esa identidad, y propositivas frente a sus tensiones y procesos de cambio. Veinte egresados consideran haber encontrado en BICAP un sentido formativo que los jóvenes capitalizan en experiencias posteriores a nivel personal, familiar y/o comunitario o étnico.

Y cuando yo empecé mi negocio, pues yo dije: “No, me voy a basar sobre esos propósitos como los que yo hice en BICAP”, ¿no? Y voy a pensar hacia dónde quiero llegar y todo eso. Y sí, sí me ayudó mucho. Me basé en los propósitos primero, de lo que quería en ellos, después en si realmente lo estoy logrando o no, las estrategias... Entonces sí, sí me ha ayudado. Porque luego les he dicho a muchas personas que es bueno trabajar sobre un proyecto, a veces tu proyecto de vida, ¿no? Trabajar en qué quieres, hacia tu persona, hacia tu familia. Eso me dejó la escuela (Guillermina/generación 97-2001/ registro 13072010).

En las experiencias escolares, el sentido etno-comunitario de la escuela no se articula de manera homogénea; también puede relativizarse o ser impugnado. De los 23 participantes, cinco validan la pertenencia étnica desde las relaciones familiares y la praxis social comunitaria, pero no desde los marcadores de identidad y/o las prácticas etnizantes de la escuela. Construyen sus experiencias priorizando los significados del bachillerato

como camino a la profesionalización y como espacio juvenil, y enfatizan no la *diferencia*, sino la *desigualdad* y la *diversidad*.

En parte, que tomen en cuenta ese punto de la comunidad en la escuela 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. En mi familia, nosotros sí, mantenemos ese tipo de cosas... no tanto, porque igual hay conflictos, ¿no? En el pueblo, unas familias tienen una forma de vivir, otras otra. Hasta en mi familia más que nada. Pero igual tratamos de mantener la costumbre, la práctica, y nos agrada... yo creo que por eso mismo no me he ido a otro lugar (Joel/generación 97-01/registro 230610).

Frente a esta diversidad de formas de pasar por la escuela y de configurar sus significados: ¿Cómo se relacionan los significados escolares con las opciones profesionales y ocupacionales que los egresados construyeron después del bachillerato? ¿Cómo se configuró el significado etnopolítico del BICAP en las trayectorias de egreso?

Los profesionistas mixtes ¿nuevos intermediarios?

Las posibilidades de profesionalización de los egresados que participaron en la investigación, estuvieron directamente relacionadas con la presencia y amplitud de sus redes etno-parentales. Jóvenes de familias letradas, con padres profesionistas o maestros, tuvieron mayor acceso a instituciones de educación superior en Oaxaca, Puebla y la Ciudad de México, en su mayoría públicas (8) y en un par de casos privadas. En al menos seis casos no son los padres, sino los hermanos mayores escolarizados o parientes dedicados a la docencia, los que promovieron, sostuvieron y apoyaron económicamente sus estudios profesionales.

Como varios estudios han documentado (Coronado, 2012; Durin, 2006; Chávez, 2010), el magisterio indígena permite acceso a una estructura institucionalizada que además de asegurar condiciones laborales y sociales más estables, ofrece el soporte de una red amplia y diversificada de contactos, que además en este caso se fortalece con importantes redes etnparentales que integran el tejido social y etnopolítico de Tlahuitoltepec. De ahí que las familias de maestros –y las vinculadas a las redes étnicas y multiculturales– hayan podido acercar a la generación más joven los contactos para articularse a comunidades étnicas en las ciudades. Jóvenes de este grupo

también recurrieron a recursos disponibles en los programas de acción afirmativa para indígenas, tales como becas, premios y otros estímulos.

Por el contrario, tres jóvenes de familias campesinas no letradas, todas mujeres, cursaron estudios profesionales en la comunidad, donde en esos años se había abierto el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) con una única licenciatura en modalidad semipresencial.⁵ Sus expectativas de profesionalización estaban orientadas a estudiar fuera de Tlahui; sin embargo hacerlo en el pueblo fue la única alternativa disponible para acceder al nivel. Dos señalan que les representó ventajas aledañas, como pertenecer al Programa nacional de becas para la educación superior (Pro-nabes) y ahorrar un capital que posteriormente ayudó a instalar negocios propios en la comunidad y encontrar en ello un medio de subsistencia.

Las elecciones profesionales se diversificaron respecto de la generación de sus padres, concentradas en el magisterio y en carreras con perfiles técnicos. Hubo un giro importante hacia las ciencias sociales y las humanidades –con perfiles en antropología (3), ciencia política (1), historia (1), diseño (1) y bellas artes (1)– y las ciencias administrativas (2) como perfiles emergentes,⁶ el resto siguió estudios como docente normalista (1) y la formación técnica industrial disponible en la comunidad (3).

Siete egresados profesionistas se establecieron en la ciudad de Oaxaca o ciudades intermedias, y los seis restantes (cinco mujeres) lo hicieron en la comunidad; la mayoría moviéndose pendularmente entre la comunidad y la ciudad, y al menos nueve de ellos ocupando nichos laborales permeados por los discursos de la diversidad cultural. Entre ellos estaban la defensa de derechos de pueblos originarios desde las organizaciones étnicas; la educación superior intercultural; la comunicación y los pueblos originarios, desde el trabajo de colectivos culturales y organizaciones de la sociedad civil; el género y los feminismos comunitarios; la gestión cultural y la promoción y desarrollo de las lenguas originarias, entre otros giros. Al menos tres jóvenes siguieron estudiando en programas de posgrado; y un rasgo distintivo era su orientación hacia la investigación académica de corte colaborativo, implicado y/o activista.

Consideramos que como lo reporta Chávez en su estudio (2010) en este sector de egresados su proyección étnica se relaciona fuertemente con los procesos de profesionalización; sin embargo, a diferencia de los profesionistas nahuas que la autora estudia, en un contexto donde tanto la ciudad de Oaxaca como la comunidad rural-urbana de Santa María Tlahuitoltepec

tienen una intensa proyección étnica, *el hecho de que los egresados visibilicen una identidad ayuujk y la elaboren en formas reivindicativas, no es producto de sus trayectorias profesionales, sino que al contrario, se actualiza en ellas*. En este sentido, la escolarización y profesionalización se convierte en un atributo de su etnicidad (Bertely 1998; González Apodaca, 2004).

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; 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 quizás no igual que en el cargo. Yo creo que hay una diferencia entre el sistema de cargos y la participación de jóvenes en proyectos. No solamente te quedas en lo local sino incorporas cosas de fuera, es un servicio profesional en beneficio de tu comunidad (Telmo/ generación 00-03/ registro 131009).

Consideramos que *este sector “hereda” y reconfigura activamente un proyecto etnopolítico ayuujk, en su vertiente casa afuera* (Walsh, 2011). Podemos ver su participación en proyectos culturales, educativos o artísticos, que tienen su espacio de incidencia en la comunidad rural, la comunidad étnica en la ciudad, o los lugares regionales intermedios, como por ejemplo las experiencias de educación superior comunitaria que se desarrollan en diversas comunidades de la región mixe.⁷ Los proyectos ponen a debate formas emergentes de ser ayuujk, tienen un fuerte componente de reinención de la tradición, y vinculan la comunidad territorializada con la comunidad translocal. Su inserción en redes diversas (etnopolíticas, académicas, artísticas, multilaterales y gubernamentales) perfila a algunas/os de estos jóvenes como emergentes intermediarios culturales.

Un sector reducido de egresados que se profesionalizaron en la ciudad, ocuparon el nicho tradicional del magisterio indígena (2). Entre los que incursionaron ahí, vemos una proyección étnica que no se reduce ni a la tradicional intermediación corporativa del maestro bilingüe con el Estado (Vargas, 1994), ni a la lengua indígena como principal marcador de identidad. Actualizan su pertenencia con nuevos referentes de la praxis cultural; por ejemplo, con la formación musical que recibieron en la co-

munidad siendo niños, reelaborada en novedosas síntesis e hibridaciones culturales, que se desarrolla como *conocimiento propio ayuujk*, además de ser marcador de una identidad *emblemática* y recurso estratégico para un posicionamiento menos desventajoso en las relaciones interculturales, tanto en una dimensión individual, para posicionarse profesionalmente, como colectiva, para sumar al prestigio de la identidad ayuujk de Tlahuilottepec, afamada por sus músicos. Estos jóvenes entraron en el magisterio como maestros y maestras de música; algunos se dedican a formar bandas de viento en distintas comunidades de la región y reivindican tanto sus propios orígenes ayuujk como el valor de la diversidad cultural.

La música ha sido mi vehículo para conectarme con mucha gente, ahorita empiezo a escribir música más en forma. Grabé un disco con la banda a quien estoy dirigiendo, y hemos fusionado algunos proyectos de la Secretaría de Cultura, hemos estado con Susana Harp, hemos estado con Natalia Cruz, tiene una voz muy bonita, tiene una representación regional en el istmo. [...] Me gusta eso. La docencia solo es para complementar, para ver la cuestión pedagógica sobre cómo articular los conocimientos con los chavos, y que sea no tan rudo como yo lo aprendí, sino que los chavos disfruten su aprendizaje. Por ahí es una cosa, y la otra es tener conocimientos para poder desarrollar la escritura, saber defender algunos escritos que haga yo más adelante (Eusebio/generación 97-2001/registro 050809).

Finalmente, en contextos extracomunitarios hay dos egresados profesionistas que no heredaron ni suscribieron un proyecto étnico reivindicativo; que se ubicaron laboralmente en ciudades medias o en destinos turísticos de Oaxaca y emprendieron negocios propios. En sus familias hay trayectorias largas de migración, y en ciertos casos, matrimonios interétnicos. Suelen mantener un *sentido de pertenencia* asociado a la memoria familiar de sus infancias en el pueblo, que visitan una o dos veces al año; algunos ya no son hablantes del ayuujk. En ellos encontramos una auto adscripción positiva a su identidad comunitaria, pero sin un discurso reivindicativo o étnico-político.

Yo me siento orgulloso de ser de aquí de Tlahui. No es nada del otro mundo, no sé hablar muy bien mixe pues, pero lo entiendo muy bien... Mi mamá cuando habla con mi tía, y se ríen, pues yo también me río, entiendo las cosas, ¿no?

Pero no me siento avergonzado, ni nada. Siento incluso que había más discriminación en Oaxaca que en Puebla... yo así lo sentía... porque en Oaxaca, me sentía raro, se me quedaban viendo raro y allá en Puebla pasaba desapercibido. No, no. Siempre he dicho con orgullo que soy de aquí de Tlahui, además de que soy mestizo: mazateco y mixe (Eduardo/generación 96-99/ registro s/f).

Como ya adelantábamos, seis egresados profesionistas no se insertaron permanentemente en contextos urbanos, sino que se *recomunalizaron*, decisión relacionada con sus vínculos de parentesco, territorialidad y memoria, así como con esa condición de movilidad pendular que entendemos como una forma de habitar la comunidad territorial y simbólica. También incide en ello la condición de género; cuatro mujeres narran haber regresado o permanecido en la comunidad para contar con las redes de apoyo en la crianza y/o sostenimiento de sus hijos. Cinco egresados afirman que en sus perspectivas de futuro siempre estuvo una intención explícita de regresar al pueblo a “hacer cosas diferentes” en vez de “ser chambistas” (Sócrates/ registro 05062009).

Me habló mi papá y me dijo: “es que aquí hay una oportunidad, me dijo. Necesitan una administradora”. Era para Ayutla. “Pero te van a entrevistar”. Y vine. Porque siempre la idea era regresar, regresar... no quería quedarme a vivir ahí. Yo dije: voy a estudiar pero voy a regresar. Entonces cuando me dieron esa oportunidad dije: “pues voy”. [...] Me vine con mi nene, y mi esposo se quedó en Oaxaca... se quedó ahí. Nos fuimos a vivir a Ayutla, a rentar, para que estuviéramos un poquito más cerca (Leticia/generación 96-00/registro 23062010).

En todos los casos, tanto profesionistas como no profesionalizados, vivir en el pueblo supone enfrentar el reto de encontrar la inserción laboral y los medios de subsistencia. Los menos lograron una posición docente o administrativa en las instituciones educativas del municipio; pero por lo general, la ruta que han seguido los profesionistas o los jóvenes que cursaron algún nivel de educación superior y después interrumpieron, ha sido buscar trabajos temporales en programas gubernamentales o proyectos de organizaciones civiles y sociales. Algunos también han logrado establecer negocios propios, que combinan el giro comercial con un enfoque artístico-cultural que muestra, emblemáticamente, elementos de lo *propio ayuujk*.⁸

Finalmente, otra opción para insertarse en la comunidad, ha sido la *gestión de proyectos* sociales, productivos y culturales.

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, lo venían armando. 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 (Sócrates/Radio Jenpoj/registro 05062009).

Además de ser una opción de desarrollo personal y profesional, y una alternativa de sostenimiento económico, la gestión de proyectos se concibe también como un espacio para tener incidencia comunitaria como profesionistas y a la vez como comuneros y comuneras, esto es, como un *espacio de actualización de la praxis etnopolítica comunitaria*. También es una práctica fuertemente polémica⁹ y duramente criticada si no está respaldada por la participación en el sistema tradicional de cargos comunitarios.

Tristemente en Tlahui como profesionistas... caemos como en la onda de un discurso vendible afuera, aunque adentro no sea nuestra práctica. [...] En algunos años yo he intentado como “vivir a la mixe”, con sus pros y sus contras. Pero es bien complicado. Y mucha gente de mi generación, o sea, pues sí, de mi edad y más, son muy buenos profesionistas, pero muy buenos como haciendo discursos, vendiendo discursos, y que tampoco lo viven. Porque estar aquí es otro show. O sea, hoy en día nadie hace trabajo gratuito así como tequio, aunque le llamen tequio intelectual... Nadie lo hace realmente, porque no es redituable para las condiciones de vida (Sara/generación 97-2000/registro 240610).

Esta tensión no es menor. Asumir los cargos como obligación al concluir el periodo de estudiantes es un compromiso intenso y costoso. Migrar temporalmente para hacerse de recursos, o bien salir del pueblo para regular la elección, son algunas estrategias para equilibrar los costos materiales y familiares pero, a la vez, *participar en esta lógica cultural es condición de legitimidad de los profesionistas*. Para algunos, es precisamente estar en la comunidad lo que afirman que les ha permitido empezar a problematizar estas prácticas *desde adentro*:

Creo que estamos en una etapa en donde se está reacomodando la comunidad, yo creo que entramos a esta etapa del re-aprender de la vida cotidiana, porque como profesionistas veníamos con esas cosas: “cómo voy a dar un cargo en la comunidad cuando eso es pérdida de tiempo”. Pero cuando uno le ve el sentido de que se construye, la comunidad va tomando entonces otra perspectiva, y me parece que el proyecto de la radio intenta problematizar también: sí está bien todo el discurso de la comunalidad, pero es romántico en muchas cosas, y ya viviéndolo es mucho más dura, más costosa, entonces creo que estamos llegando a esas reflexiones (Sócrates/registro 05062009).

Por su parte, los egresados más jóvenes –varios de ellos aún estudiantes en programas de grado y posgrado– se plantean este escenario y sus dilemas en un futuro cercano.

Yo creo que aquí no es como la migración en otros lugares, aquí no se vacía la comunidad. Pero si nosotros seguimos como dispersos, los que no quisiéramos eso, si seguimos dispersos y también tenemos otras prioridades, va ser muy difícil también frenarlo. O sea no estamos en contra del cambio, yo creo que más bien estamos en contra de cómo se está dando y hacia donde, pero es como muy complicado en un momento dado decir: esta es la receta (Tajëw/ generación 00-03/registro 140610).

Aunque no nos detendremos en el tema, estas tensiones identitarias se cualifican también desde la condición de género, un eje transversal a las distintas experiencias de egreso. Para las egresadas profesionistas y no profesionistas, las tensiones de la recomunalización, como las que se desprenden de la vida en la ciudad, a distancia de las redes familiares, devienen en estructuras de desigualdades múltiples (Saraví, 2009). En la comunidad, bajo un patrón de residencia patrilocal, ellas son responsables principales de la crianza de los hijos, y en casos de madres solteras, también del sostenimiento familiar y de la participación en los cargos. Por su parte, las que no están en pareja o no tienen hijos, afirman tener que enfrentarse a la presión familiar por cumplir destinos genéricamente definidos. Ante esta compleja problemática, algunas egresadas profesionistas de BICAP han incursionado en la perspectiva de género desde los feminismos comunitarios, vinculadas tanto a organizaciones civiles de

Oaxaca y México, como a colectivos de mujeres en la misma comunidad. En estos espacios intersticiales están reflexionando sobre sus realidades desde posiciones implicadas y bajo perspectivas críticas de los feminismos hegemónicos.

Egresados no profesionalizados.

Los "otros" discursos de arraigo

Seis egresados provenientes de familias no letradas, de origen campesino, y cuatro más, hijos de comerciantes enfrentaron condiciones desfavorables para sostenerse en los espacios de educación superior. Sin embargo, como antes dijimos, el origen social no siempre ni necesariamente derivó en la interrupción de las trayectorias de profesionalización: al menos dos egresados hijos de padres campesinos lo lograron con apoyo de redes familiares o de compadrazgo. En los diez que no accedieron a la educación superior, los principales obstáculos que refirieron son la falta de recursos económicos y, sobre todo, la inexistencia o la fragilidad de sus redes de parentesco en los contextos urbanos. Las becas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) fueron una opción, aunque limitada, para iniciar, pero no necesariamente para sostenerse: ocho de los diez afirman haber intentado hasta tres veces en distintos espacios, ingresando a la universidad y manteniéndose por algún tiempo antes de interrumpir, integrando trayectorias no lineales que narran con una fuerte carga afectiva.

Nos mandaron a la Universidad de la Mixteca, ajá. Ahí presentamos examen, pasamos y todo...yo presenté para la carrera de físico matemático. Entonces, fuimos ahí unos tres o cuatro creo, nos apoyó la escuela, pagó el curso propedéutico. Por eso digo, si no estuviéramos al nivel, nadie hubiera pasado el examen simplemente, y pasamos todos, los cuatro o cinco que presentamos.

De ahí cada quien se salió por sus propios motivos digamos..., 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... En lo sentimental creo que a las mujeres sí les gana más eso, el sentimentalismo. Porque los hombres dicen: "yo puedo

estar aquí solo como perro”... y las mujeres no (Teresa/generación 96-99/registro 13072010).

Las expectativas puestas en la profesionalización son fuertes, en parte porque en ellas va implícito un proyecto promocional familiar (Romer, 2003) que algunos siguen considerando posible alcanzar en un futuro, o bien que en otros casos, trasladan a sus propios hijos. Sin embargo, también resignifican sus trayectorias escolares de forma que tengan sentido; particularmente sus experiencias de interrupción temporal o definitiva de los estudios. Lo hacen relativizando el valor o la utilidad de la escuela, o de sus signos de distinción, contrastándolo con el valor de la experiencia adquirida fuera de la universidad, o bien posicionándose desde su agencia social y tomando decisiones vitales. Estos procesos coinciden con los que Claudia Saucedo reporta con jóvenes de bachillerato urbano, para los que dejar la escuela puede significar *dar un paso activo* en la vida (2007:30).

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, igual se están metiendo de maestros. Entonces, ¿qué caso que sigan estudiando otros 5 o 6 años y así se metan en los mismo?... Igual por eso no me animé [a terminar la carrera]. 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 más bien eso (Teresa/generación 96-99/registro 13072010).

Se enfrentan al dilema de emprender trayectorias de migración laboral más largas, o bien permanecer en la comunidad y buscar en ella los medios de subsistencia; estas no se entienden como posiciones fijas, sino como polos de un continuum dinámico. Ocho de los diez egresados no profesionistas que participaron en este trabajo mantienen su residencia principal en el pueblo, toman trabajos eventuales en pueblos cercanos, migran temporalmente a centros urbanos y, con apoyo de préstamos familiares o con ahorros propios, algunas y algunos han logrado establecer sus negocios, como casetas telefónicas, estanquillos o centros de internet. Los dos restantes viven en la ciudad de Oaxaca y trabajan en el sector servicios.

Sin embargo, aunque con menor proyección étnica o no visibilizados como proyectos étnicamente reivindicativos, al menos cinco jóvenes de este

grupo que residen en la comunidad participan en cooperativas, desarrollan pequeños proyectos ecológicos, huertos caseros y proyectos de economía familiar sustentables. Algunos se conciben a sí mismos como micro-empresarios, e impulsan sus negocios y proyectos personales y familiares con una perspectiva de emprendimiento y autogestión. En torno a estos proyectos personales valoran explícitamente la *formación para la gestión que el BICAP les proporcionó, y la orientación práctica de los aprendizajes*. En sus experiencias escolares destacan los aprendizajes no escolarizados, la formación práctica y vivencial y el fortalecimiento de la autoestima y seguridad personales, como los elementos significativos que dejó la escuela.

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: “no, mi sueño siempre es llegar arriba, así que yo maneje este rollo bien”. Yo les hablaba sobre la cultura, o sea, “un día voy armar un libro”. Y la gente se ríe de lo que dices, pues realmente no tienes razón o 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 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 96-99/ registro 070710).

En este grupo encontramos otros discursos de arraigo, subalternos y no visibilizados políticamente. Elaboran identidades étnicas en las que mantienen un sentido de pertenencia comunitario, que no son necesariamente reivindicativas ni explícitamente etnogenéticas. Finalmente, sus *discursos de arraigo* se configuran más cercanos a la praxis cultural comunitaria y a sus expresiones cotidianas, *rutinizadas*, que configuran un *habitus* cultural (Giménez, 2007) que, sin embargo, es dinámico y está sujeto a las tensiones que plantean los procesos acelerados de cambio social y cultural y los contextos de pobreza, marginación y violencia.

T: Mi esposo y yo damos cargo, pues para vivir en la comunidad tienes que prestar servicios. Es lo único digamos que se tiene que hacer aquí, tienes

que prestar servicios y gratuitos. Pues siempre aquí ha sido así, es la costumbre digamos de aquí, ajá y si quieres vivir aquí tienes que seguir, igual, tienes que acatarte a eso. Ahora ya se está cambiando mucho, algunos ya están demandando que quieren... prestar servicio pagado y todo. Como según están mandando recurso económico para los que están en el Cabildo, ya están echando grilla, que están robando, que no sé qué... Y está mal, porque está partiendo al pueblo en dos. Este pueblo se reconocía que era unido pues, unido en todo, ajá, y ahorita con esas peleas se van separando, se van formando sus partidos, quienes apoyan, quiénes no, ajá.

E: Hay quienes no están de acuerdo entonces...

T: Los jóvenes, más que nada los que salen afuera y según conocen mucho de política, regresan aquí a deshacer lo que estaba tan bien aquí que es la unión, ajá. Pues algunos igual no quieren prestar servicio, ajá. Quieren estar aquí, pero como te digo, desde chiquito sabe uno eso, ¿no?: cuando no estés estudiando y ya estés casado y estés viviendo aquí en el pueblo, pues tienes que prestar servicio. Si sales fuera pues ahí no te agarran pues. Así es y siempre ha sido acá. Y las mujeres también, porque antes nomás se participaba en lo que es la mayordomía y en los servicios de salud, ajá... Ahí nomás agarraban a las mujeres, pero ahorita no, ya están en el Cabildo igual, ahí están de secretarias 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 ahí si te pueden proponer, ajá... Es que a veces no son justos ahí (Teresa/generación 96-99/registro 13072010).

Conclusión

La apropiación del sentido étnico-comunitario de BICAP desde sus egresados, se entiende en términos de diversidad. Aunque no de manera lineal y siempre conservando su heterogeneidad interna, los egresados no profesionalizados que permanecieron en la comunidad tienden a subrayar, retrospectivamente, como significativos de sus experiencias escolares los aprendizajes prácticos situados, el saber hacer y el saber gestionar, *esto es, los componentes pedagógicos e identitarios de la escuela que los acercaban propositivamente, desde sus competencias autogestivas y su autoestima sólida, a la praxis cultural y no sólo identitaria*. En contraste, las miradas de los profesionistas hacia el bachillerato, particularmente de aquellos

más vinculados con redes etnparentales densas, tienden a subrayar como significativo *el acercamiento vivencial a las prácticas sociales y productivas comunitarias, pero vinculado a una reflexión metacultural que permite seleccionar elementos de esa praxis como marcadores de una identidad ayuujk emblemática que se actualiza constantemente*. Su mirada hacia la escuela resalta entonces aquellos elementos que permiten marcar la frontera identitaria y vitalizar un discurso étnico desde sus contextos de praxis étnico-política. Dos testimonios significativos, el primero de un egresado no profesionalista y el segundo de un profesionalista ayuujk, pueden ilustrar lo anterior:

La onda era de que nos daban una o dos horas de materias pero relacionado con los que estabas haciendo. Trabajábamos por equipo investigaciones, trabajos de campo, qué será, sembrar hortalizas, crianza de pollitos. Esos rollos, estaba bonito porque a final de cuentas todo partía de lo que es una vida cotidiana, una vida que se lleva aquí muy normal... (José/ generación 96-99/ registro s/f).

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. 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 también 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 97-2001/registro 050809).

En el objetivo etnopolítico de fortalecer la identidad ayuujk en las generaciones más jóvenes mediante la educación comunitaria y la apropiación étnica (Bertely, 2005) de la escuela, las experiencias de los egresados muestran que el BICAP puso en la *diferencia* –como categoría analítica– un acento políti-

camente prioritario. Este énfasis que resulta etnopolíticamente clave, pudo desplazar elementos pertinentes a una formación orientada a la *diversidad*, significativos para los estudiantes, o bien invisibilizar desigualdades intraculturales de clase y/o género, constituyendo tensiones que caracterizaban la construcción cotidiana del proyecto. Las contradicciones y tensiones se entienden situadas, a su vez, en un marco intercultural asimétrico, que impone un currículo nacional único, monocultural y estandarizado y que no valida, como un derecho colectivo autónomico, las iniciativas comunitarias por una escuela cultural y políticamente pertinente.

Las experiencias escolares de los egresados, muestran relaciones complejas y diversificadas que se establecen entre la identidad étnica y el capital escolar/profesional, a partir de la apropiación social de la escuela y su discurso de identidad por los actores. En estos procesos, los egresados construyen *formas diversas de representación étnica* (Bertely, 2006) en contextos urbanos o semiurbanos, relacionadas con condiciones diferenciales de clase, escolaridad, género y capital étnico.

Aunque no en forma unívoca, los egresados profesionistas vinculados con redes étnicas o con nichos profesionales permeados por los discursos de la diversidad cultural y lingüística, tienden a actualizar sus identidades étnico-comunitarias desde la ciudad y la comunidad, para lo cual el capital cultural del bachillerato comunitario y de la profesionalización tienen un papel importante como atributos étnicos. La actualización puede apelar a nuevos discursos: la diversidad cultural, los nuevos emblemas étnicos, las perspectivas de género y juventud y el enfoque intercultural en los campos de comunicación, derecho, artes, lenguaje y educación. Con ellos algunos egresados profesionistas construyen 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).

En otras experiencias de egresados no profesionalizados, la apropiación del capital escolar y de su discurso de identidad representa recursos para alcanzar la movilidad social y laboral en la comunidad o la ciudad, para mantenerse cerca de las familias o comunidades afectivas (Chávez, 2010) y para impulsar proyectos personales y familiares, y al igual que en los egresados profesionistas, puede alimentar o no nuevos discursos de arraigo e identidad comunitaria. 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.

Notas

¹ La región mixe se ubica al noreste del estado de Oaxaca; colinda al noroeste con los distritos de Villa Alta; al norte con Choapam y con el estado de Veracruz; al sur con Yautepec y al sureste con Juchitán y Tehuantepec, cubriendo un territorio de 4 668.55km², que comprende tres zonas climáticas: alta o fría, con altitudes superiores a los 1800m, media o templada y baja o caliente. Se integra por 19 municipios distribuidos en las tres subregiones: Tlahuitoltepec, Ayutla, Cacalotepec, Tepantlali, Tepuxtepec, Totontepec, Tamazulapam y Mixistlán en la zona alta; Ocotepc, Atitlán, Alotepec, Juquila Mixes Camotlán, Zacatepec, Cotzocón, Ouetzaltepec, e Ixcuintepec en la zona media y la Mazatlán y Guichicovi en la baja.

Es también una región etnolingüística, donde la identificación étnica como Ayuukjä'äy, pueblo mixe, tiene un referente emblemático en la lengua ayuujk, traducido como "idioma florido" o "idioma del bosque", perteneciente a la familia lingüística mixe-zoqueana integrada por el mixe (ayuuk), el zoque y el popoluca; esta lengua y sus diferentes variantes dialectales es altamente vital en las comunidades de la región. Asimismo, éstas se rigen por una forma organización social y política basada en el gobierno indígena, el sistema de usos y costumbres, la autoridad de la asamblea general de comuneros-ciudadanos y el sistema de cargos por el que se nombran a las autoridades agraria, educativa, política-civil, musical y religiosa. Fuente: Servicios del Pueblos Mixe (SER).

² Entre ellos la línea de investigación sobre jóvenes y bachillerato del DIE-Cinvestav (Weiss, 2012a), los trabajos de Irene Guerra con jóvenes urbano populares (2007, 2009) y desde otros marcos interpretativos, los estudios sobre juventudes indígenas en perspectiva sociocultural (Pérez Ruiz, 2008).

³ La frontera se construye con elementos extraídos de las prácticas y procesos culturales habitualizados (Giménez, 1996), y acentuados diacríticamente como *marcadores* o emblemas

de identidad, que pueden ser etnogenéticos o reinenciones de la tradición (Hobsbawn y Ranger, 1984).

⁴ En la medida en que el BICAP era ampliamente difundido como proyecto innovador en educación comunitaria intercultural, atraía a colaboradores foráneos así como a estudiantes de otras comunidades en la región o incluso más allá de ella. Varios eran alumnos de BICAP y, paralelamente, se formaban musicalmente en el Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (CECAM), otro proyecto educativo de origen comunitario en Tlahuitoltepec, que goza de prestigio a nivel regional y estatal.

⁵ Posteriormente abrió una segunda licenciatura en desarrollo comunitario.

⁶ Además de casos específicos de jóvenes que eligieron medicina o ingeniería o matemáticas, entre otras.

⁷ Entre ellas el Instituto Superior Intercultural Ayuujk (ISIA) en Jaltepec de Candayoc, la licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria en Santa María Alotepec (LEMSC), la Universidad Comunal Intercultural del Cem-poaltépetl (UNICEM).

⁸ Así, por ejemplo, un joven egresado de la Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM) en ciencias empresariales abrió un centro cultural ayuujk; una joven egresada del Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO) en administración de empresas puso una cafetería en asociación con un hermano suyo, pintor ayuujk, cuyas obras se exponen ahí, y otro más sostiene un centro de cómputo que lleva por lema "Consume lo que tu pueblo produce" y participa en iniciativas vinculadas con el uso de las TIC en el desarrollo cultural e identitario ayuujk.

⁹ Es parte de una importante polémica relacionada con la visibilización política de nuevos actores –jóvenes, profesionistas, mujeres y migrantes retornados–, la estratificación social y política comunitaria, y la participación en el sistema de cargos.

Referencias

- Bernasconi, Oriana (2011). "Aproximación narrativa al estudio de fenómenos sociales: principales líneas de desarrollo", *Acta Sociológica*, núm 56, septiembre-diciembre, pp. 9-36
- Bertely, María (1998). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, tesis de doctorado, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bertely, María (2005). "Apropiación escolar o etnogénesis", en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, núm. 1, Barcelona, Pomares.
- Bertely, María (2006). "Configuraciones y reconfiguraciones étnicas en zapotecos migrantes analfabetos y escolarizados", en Bertely Busquets, María (coord.), *Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela*, Ciudad de México: CIESAS, pp. 199-238.
- Bertely, María (2009). "Educación ciudadana intercultural. Los educadores mayas de Chiapas en la construcción desde debajo de ciudadanías alternas", *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, vol. 2, núm. 2, septiembre, pp. 52-83.
- Bertely, María y Erica González Apodaca (2003). "Etnicidad y escuela", en Bertely, María (coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad 1*, colección La Investigación Educativa en México 1992-2002, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- 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, J. Ansión y F. Tubino (eds.) *Ciudadanía inter-cultural. Conceptos y pedagogías desde América Latina*, Perú: Fondo Editorial, Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 125-161.
- Bertely, María; Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.) (2008). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador: Abya-Yala.
- Chávez, Mónica (2010). *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí*, tesis de doctorado en Ciencias Sociales, Guadalajara, Jalisco: CIESAS.
- Chuquimamani, Nonato R. y Juan Carlos Godenzzi (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*, vol. 93, Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolome de Las Casas.
- Coronado, Marcela (2012). "La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional, lo sindical y la retórica etnicista", inédito.
- De Aguinaga, Rocío (2010). *Tatuutsi Maxakwaxi una experiencia indígena de educación autonómica*, Guadalajara, México: ITESO.
- De la Peña, Guillermo (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la Nación Globalizada", *Desacatos*, núm 1, pp.13-27.
- Dietz, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada: Universidad de Granada/ CIESAS.

- Dietz, Gunther y Mateos, Laura S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicano*, Ciudad de México: SEP-CGEIB.
- Dubar, Claude (2000). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, serie General Universitaria, 15, Barcelona: Bellatierra.
- Durin, Severin (2006). "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*, Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Duschatzky, Silvia (1999). *La escuela como frontera*, Buenos Aires: Paidós.
- Falla, Ricardo (2008). *Migración transnacional retornada. Juventud indígena de Zacualpa, Guatemala*, Guatemala: Avansco/Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos.
- Gasché, Jorge (1997). "Educación intercultural vista desde la amazonía peruana", en María Bertely y Adriana Robles (coords.) *Indígenas en la escuela*, Ciudad de México: COMIE.
- Gasché, Jorge (2008). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador: Abya Yala/CIESAS.
- Giménez, Gilberto (1996). "La identidad social o el retorno al sujeto en sociología", en Méndez y Mercadi, Leticia (coord.), *Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades complejas, nacionalismo y etnicidad*, III Coloquio Paul Kirchof, Ciudad de México, UNAM, pp. 11-24.
- Giménez, Gilberto (2007). *Estudios sobre la cultura y la identidad*, México: ITESO.
- González Apodaca, Érica (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixte*, Ciudad de México: CGEIB-SEP.
- González Apodaca, Érica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixte*, Ciudad de México: UAM/ Juan Pablos.
- González Apodaca, Érica (2008a). "Significados de la educación escolar en un marco intercultural. Algunas reflexiones desde un bachillerato mixte", en M. Bertely, J. Gasché, y R. Podestá (coords.). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Ecuador: Abya-Yala/CIESAS.
- González Apodaca, Érica y Angélica Rojas, (2013). "Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena", en Bertely, María, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz (coords), *Educación y Diversidad Cultural. Estados de conocimiento en la investigación educativa 2003-2012*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Guerra, Irene (2007). "¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes", en Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (coords.) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, Ciudad de México: Pomares/ UNAM, pp. 71-98.
- Guerra, Irene (2009). *Trayectorias formativas y laborales de jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico*, Ciudad de México; ANUIES.

- 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, México: CIESAS, Sureste.
- Hobsbawm, Eric (1990). “La invención de tradiciones”, *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, vol. 4, pp. 97-107.
- INEGI (2000). *X Censo Estadístico Nacional de Población y Vivienda*, Ciudad de México: INEGI.
- Julián Caballero, Juan (2011). *Ñuu davi yuku yata. Pueblo antiguo de la lluvia. Identidad y educación en una comunidad de la Mixteca alta oriental (Huítepec)*, Ciudad de México: UNAM.
- Kuroda, Etzuko (1984). *Bajo el Zempoaltépetl. La sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales*, México: CIESAS/ Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- López, Luis Enrique (1996). “No más danzas de ratones grises: sobre interculturalidad, democracia y educación”, *Interculturalidad y educación en los Andes y la Amazonia*, Cuzco: Centro Bartolomé de las Casas.
- Maldonado, Benjamín (2011). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, México: CSEIIO.
- Martínez, Regina y Angélica Rojas (2008). “Jóvenes indígenas en la escuela: la negociación de las identidades en nuevos espacios sociales”, *Antropologías y estudios de la ciudad 1*, núm. 1, enero-junio, pp. 105-122
- Morales, María del Coral (2013). *Educación indígena y resiliencia: el caso de los/as egresados/as de la telesecundaria Tetsijsilin*, Ciudad de México: COMIE.
- Moya, Ruth; Luis Enrique López y Teresa Valiente (1999). *Interculturalidad y educación*, Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Núñez, 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*, México: UAM-Xochimilco/CIESAS/UNACH, pp. 267-297.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en Latinoamérica*, México: INAH.
- Pujadas, Juan J. (2000). “El método biográfico y los géneros de la memoria”, *Revista de antropología social*, vol. 9, núm. 127.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, Angélica (2012). *Escuela y política en interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, México: Universidad de Guadalajara-ITESO/CIESAS.
- 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 en Antropología, Ciudad de México: INAH/ ENAH/ SEP.
- Saraví, Gonzalo (2009). *Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México*, Ciudad de México: Publicaciones de la Casa Chata-CIESAS.
- 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*, Ciudad de México: Papeles de la Casa Chata, CIESAS.
- Saucedo, Claudia (2007). "La importancia de la escuela en las experiencias de vida de los estudiantes. Su valoración retrospectiva a través de relatos de vida", en Saucedo, Claudia y Carlota Guzmán (coords). *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, Ciudad de México: UNAM/ Pomares, pp. 23-43
- Schmelkes, Sylvia (2004). "Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes", *Sinéctica*, núm. 23, pp. 26-34. Disponible en: http://www.sinectica.iteso.mx/assets/files/articulos/23_educacion_intercultural_reflexiones_a_la_luz_de_experiencias_recientes.pdf
- Schmelkes, Sylvia (2004a). "Multiculturalidad e interculturalidad", en Rodríguez, Miguel Ángel (comp.) *Foro de Educación Ciudadanía e Interculturalidad: Memoria del I Foro Latinoamericano de Políticas Públicas en Educación*, México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe/ Contracorriente (Instituto de Desarrollo Evaluación Educativa e Investigación A.C.)/ Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE)/ Observatorio Ciudadano de la educación, pp. 33-37.
- 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*, México: CSEIIO, pp. 117-126
- Urban, Greg y Joel Sherzer (2001). "Introduction", en Greg y Sherzer (eds.) *Nation-States and Indians in Latin America*, Estados Unidos: University of Texas Press, pp. 1-18.
- 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)*, México: CIESAS.
- Walsh, Catherine (2011). "Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial". Ponencia presentada en el Cuarto seminario internacional: *Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes*, Lima, Perú: CEDET.
- Weiss, Eduardo (2012). "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación, *Perfiles Educativos*, 34, núm. 35, pp.134-148.
- Weiss, Eduardo (coord.) (2012a). *Jóvenes y bachillerato*, Ciudad de México: ANUIES.

Artículo recibido: 17 de febrero de 2014

Dictaminado: 30 de junio de 2014

Segunda versión: 5 de agosto de 2014

Comentarios a la segunda versión: 6 de agosto de 2014

Aceptado: 7 de agosto de 2014