

Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca

La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes

ERICA E. GONZÁLEZ APODACA*

El artículo presenta avances parciales de una investigación en proceso que aborda los procesos de *apropiación étnica* de la escuela en contextos de *etnogénesis*, a partir de un estudio de caso etnográfico desarrollado en un bachillerato de una comunidad mixe (ayuujk) de Oaxaca, México, a partir de las experiencias escolares de sus jóvenes egresados. Adoptando un concepto de *interculturalidad conflictiva*, el estudio analiza algunas dimensiones pedagógicas y políticas implícitas a los proyectos escolares de este corte, en el marco de la *etnicidad política* y de la apropiación diferencial que los jóvenes mixes hacen de su paso por la escuela.

This article presents the partial results of a research that tackles the ethnical appropriation processes of school in ethnogenesis contexts based on an ethnographic case study carried out in a high school of a mixe (ayuujk) community of the Oaxaca state Mexico, from the school experiences of young people who obtained their certificate. Starting from the concept of controversial interculturality, the study analyzes some of the pedagogical and political dimensions that underlie that kind of school projects, within the framework of political ethnicity and the distinguishing appropriation that those young mixes obtain from their time at school.

Palabras clave

Etnicidad
Educación intercultural
Experiencia escolar
Jóvenes indígenas

Keywords

Ethnicity
Intercultural education
School experience
Young indigenous people

Recepción: 25 de mayo de 2011 | Aceptación: 17 de octubre de 2011

* Doctora en Ciencias Antropológicas por la Universidad Autónoma Metropolitana; realizó estancia posdoctoral en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. Líneas de investigación: etnicidad en la escuela, profesionistas indígenas e intermediación política, educación intercultural y gestión comunitaria de la escuela. Ha sido becaria de la Universidad de California en San Diego (UCSD), del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) y del CONACyT. Actualmente es investigadora de tiempo completo en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Unidad Pacífico Sur. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Publicaciones: (2008), *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*, México, UAM/Juan Pablos; (2004), *Significados escolares en un bachillerato mixe*, México, Secretaría de Educación Pública. CE: erika.gapodaca@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Este artículo se inscribe en una trayectoria de investigación sobre educación intercultural y etnicidad en la que hemos venido analizando los procesos de construcción y *apropiación étnica* de proyectos educativos interculturales y comunitarios de nivel medio superior en la región mixe de Oaxaca, México. Sobre esta línea, derivamos una ruta de investigación que busca indagar en los significados de la escuela intercultural en la perspectiva, hasta ahora no explorada, de las juventudes indígenas vinculadas a la educación intercultural regional, particularmente a las y los jóvenes egresados de esos mismos proyectos educativos comunitarios, tanto profesionistas como no profesionalizados, e insertos en contextos comunitarios y/o migratorios.

En estas líneas reportamos avances parciales de este proyecto, cuya ruta metodológica está basada en la recuperación etnográfica interpretativa de las experiencias juveniles de escolarización y profesionalización, sus trayectorias familiares y laborales, profesionales y/o docentes como ámbitos de significación de su experiencia, y sus tematizaciones juveniles sobre la interculturalidad y su relación con la escuela. Inicialmente se definió una muestra representativa de jóvenes mixes egresados de un bachillerato intercultural comunitario en la región mixe, durante cuatro generaciones escolares, en un periodo que abarca de 1996 a 1999, y se realizó una recuperación etnográfica de historias de vida de un grupo de 12-15 jóvenes egresados interesados en participar en el proceso bajo una perspectiva dialógica y de co-labor. Se ubicaron etnográficamente las posiciones de los jóvenes en la estructura social comunitaria y sus extensiones migratorias mediante registros etnográficos de observación participante en los contextos familiar, comunitario y migratorio. Finalmente, en la última etapa, se contempla la exploración dialógica de sus tematizaciones sobre la interculturalidad y la educación, en el marco

de grupos focales de discusión como espacio comunicativo intercultural.

El proyecto se ubica teóricamente en un cruce entre los estudios étnicos, el campo analítico de las identidades y culturas juveniles, los estudios interculturales y los aportes antropológicos recientes a la educación intercultural con sentido político. Al suscribir una perspectiva etnogenética de la etnicidad y un enfoque de interculturalidad como conflicto, se abreva de los estudios etnográficos sobre experiencias juveniles y juventudes indígenas, y se retoman los postulados de la antropología dialógica y reflexiva como orientaciones metodológicas y epistemológicas del proceso de investigación.

LA APROPIACIÓN ÉTNICA DE LA ESCUELA Y DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO. UN ESTUDIO DE CASO

La incursión de las comunidades indígenas y otros actores étnicos en el campo educativo, y particularmente en el terreno de la educación intercultural en México, se ha vinculado desde hace dos décadas a su demanda de reconocimiento de propuestas educativas cultural y lingüísticamente pertinentes, diseñadas localmente con participación comunitaria, multilateral y civil (Bertely, 2003). Estas propuestas constituyen proyectos educativos reivindicativos de las identidades indígenas que incorporan epistemologías, conocimientos y/o prácticas lingüísticas y culturales distintivas como parte de la formación. Una distinción de estos proyectos, analizados como *apropiaciones étnicas de la escuela* (González Apodaca, 2004; Bertely, 2005), está en que sostienen un enfoque implícito de *empoderamiento étnico*, orientado por una noción de *interculturalidad conflictiva* que supone explicitar las asimetrías de poder en las relaciones interculturales (Bertely, 2006), y definir posicionamientos políticos y pedagógicos más o menos contestatarios frente a las políticas educativas oficiales,

en el marco de la reivindicación de los derechos reconocidos en el Convenio 169 de la OIT y la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas. En México, experiencias de este corte han sido documentadas, entre otros, con pueblos mixes (Alvarado, 2000; González Apodaca, 2008) y zapotecos serranos de Oaxaca (Bertely, 1998), huicholes de Jalisco (Rojas, 1999) e indígenas mayas de Chiapas (Roelofsen, 1999; Gutiérrez, 2005; Bertely, 2007; Baronett, 2012), y en contextos multiétnicos como la Costa-Montaña de Guerrero (López, 2009).

Leemos tales proyectos e iniciativas como expresiones de una *etnogenésis* comunitaria, que alude a los procesos de reafirmación étnica que tienen lugar a través de apropiaciones y reinversiones culturales continuas. A través de tales procesos, las comunidades y sujetos indígenas se reconstruyen a sí mismos estratégicamente para enfrentar su relación asimétrica con una sociedad —y una escuela— hegemónicas, y para reivindicarse políticamente como sujetos de derechos colectivos (De la Peña, 2006; Bertely, 2005; Dietz, 2003).¹

La formulación educativa, política y pedagógica de las propuestas involucra a intelectuales indígenas (profesionistas, maestros y/o líderes comunitarios y étnicos), que impulsan procesos participativos para recoger y reelaborar las expectativas de comuneros y comuneras, autoridades municipales, organizaciones étnicas regionales, y las suyas propias como actores sociales, en torno a la escuela, la cultura local-global, la vida comunitaria y el desarrollo individual y colectivo. Además de ideólogos étnicos, desarrollan complejas

tareas de gestión y negociación dentro de redes sociales regionales y estatales, ocupando posiciones a menudo polémicas en los procesos de construcción de hegemonía donde se negocian los significados de la *educación intercultural* (González Apodaca, 2008).

En las comunidades de las zonas media y alta de la Sierra Mixe, en el estado de Oaxaca, desde los años setenta se han impulsado propuestas de este corte, con énfasis particular en el nivel medio superior, y más recientemente en la formación profesional universitaria.² Si bien cada uno de estos proyectos posee una trama específica, diferenciada según el peso de las redes sociales donde se construye y sus particulares correlaciones de fuerzas, también presentan rasgos comunes: en perspectiva pedagógica, son proyectos elaborados desde una visión reivindicativa de la identidad mixe-ayuuik, que recurren a diferentes alternativas teórico-metodológicas para explicitar y traducir pedagógicamente la cultura y los conocimientos locales³ y relacionarlos con el conocimiento escolar y universal. En perspectiva política, son iniciativas que configuran una arena política donde se disputa un conjunto de recursos materiales y simbólicos en juego, en el marco de la defensa de los derechos educativos de los pueblos indígenas. Ambas perspectivas —pedagógica y político-jurídica— son, desde una visión de *interculturalidad política*, dimensiones separadas únicamente para fines analíticos, pero articuladas en la práctica.

En el año 2000 desarrollamos un estudio de caso intensivo de corte etnográfico en una de estas experiencias, el Bachillerato Integral

1 En este artículo no se amplía la explicación del marco conceptual constructivista en relación a prácticas precisas del contexto sociocultural mixe. Dicho sustento se encuentra extensamente detallado en los estudios previos a esta etapa de la investigación (González Apodaca, 2004; 2008) donde todo el aparato conceptual se construye a partir de la exploración etnográfica del objeto de estudio. Remito al lector interesado a estos trabajos.

2 Algunos ejemplos son el Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM) y el Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente de Tlahuitoltepec (González Apodaca, 2004), la Preparatoria Comunitaria Congoy Tajew de Santa María Alotepec, el Instituto Comunitario Mixe de Totontepec (González Apodaca, 2008), y la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk con sede en el municipio de Jaltepec de Candayoc.

3 Adoptamos aquí un enfoque procesual, praxeológico y político de la cultura, entendida esta última como el universo de actividades sociales y productivas de un grupo o colectividad específico, en sus dimensiones material y simbólica, e inmerso en los procesos de construcción hegemónica del sentido otorgado a tales prácticas. Cfr. De la Peña, 1998; Dietz, 2003; Gasché, 2008a, entre otros.

Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP)⁴ de Santa María Tlahuitoltepec Mixe (González Apodaca, 2004), cuya distinción radicó en impulsar una propuesta identitaria e intercultural fundada en el fortalecimiento de la identidad étnica y comunitaria, el desarrollo de la lengua ayuujk y el acercamiento reflexivo de los jóvenes a las prácticas socioculturales colectivas. Lejos de ser una iniciativa aislada, el BICAP se insertó en una larga trayectoria de reflexión y gestión educativa, articulada tanto a los marcos socioculturales, étnicos y lingüísticos locales, como también a las relaciones de poder existentes en la comunidad y la región.⁵

La interlocución que la comunidad y sus intelectuales mixes lograron dentro de las redes educativas gubernamentales a nivel federal, llevó a que en 1996 el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario N° 192 de Tlahuitoltepec se convirtiera en BICAP, y se reconociera oficialmente como proyecto educativo comunitario, con financiamiento público y bajo cierto control local. El BICAP operó, no sin tensiones, bajo una propuesta curricular y pedagógica fundada en la sistematización del conocimiento propio, los valores de la vida comunal y la articulación con los contenidos escolares del nivel, hasta el año 2000, cuando la configuración del mapa político nacional cambió por la transición electoral; en este contexto las alianzas políticas de los líderes mixes se debilitaron.

LA CONSTRUCCIÓN PEDAGÓGICA E IDEOLÓGICA DE LO PROPIO A PARTIR DE LA SISTEMATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO INDÍGENA Y SU ARTICULACIÓN CON EL CONOCIMIENTO UNIVERSAL

Un marco útil para comprender las dimensiones pedagógica, política e ideológica de este tipo de proyectos educativos, y sus formas

de acercamiento al conocimiento local e indígena, es la pedagogía inductiva intercultural acuñada por Jorge Gasché (2008a). Esta pedagogía supone una base *pedagógica y antropológica* que adopta un concepto sintáctico y praxeológico de *cultura*, centrado en la actividad social humana, y una concepción del *conocimiento indígena* como cuerpo de conocimientos gestuales, discursivos, técnicos y axiológicos implícitos en las *actividades* socioproductivas de un pueblo, que se diferencian del conocimiento escolar convencional. Desde esta perspectiva crítica, las clasificaciones y sistematizaciones de corte monográfico-antropológico a las que los planes y programas oficiales suelen recurrir para incluir los “saberes indígenas” en los currículos escolares, sacan este conocimiento del contexto de práctica donde adquiere sentido y le imprimen un cambio de calidad poco problematizado; una significación ajena a la vida cotidiana de los sujetos, mediatizada por un marco clasificatorio con el que no se alcanza una función realmente formativa en términos pedagógicos, ni movilizadora en términos de acción colectiva.

Distanciándose de estas propuestas, la pedagogía inductiva intercultural propone que los conocimientos locales e indígenas inscritos en un contexto de prácticas de vida no pueden desligarse de la actividad en la que adquieren sentido y significación. Son, sin embargo, susceptibles de ser *investigados, explicitados y sistematizados*, y la ruta para ello supone necesariamente un diálogo colaborativo del maestro, o el sujeto que investiga, con los comuneros y comuneras, que son quienes detentan los conocimientos implícitos a sus prácticas culturales. Asimismo, son susceptibles de ser articulados interculturalmente con el conocimiento escolar convencional, conformando currículos interculturales escolares y profesionales: una articulación posible

4 Véase www.bicap.edu.mx (consulta: 25 de agosto de 2012).

5 El camino donde se forjó esta trayectoria de reflexión educativa local, con sus correlatos regionales, estuvo vinculado al acceso de jóvenes mixes a las escuelas y centros de profesionalización, alrededor de los años sesenta. Para un recuento documentado de este proceso véase González Apodaca, 2008.

más no exenta de conflicto, que implica buscar posibilidades reales de aprendizaje entre universos culturales diferenciados, dinámicos y asimétricos (Gasché, 2008b), explicitando las posiciones de sus actores en la relación intercultural.

El ejercicio de formalización o sistematización del universo constitutivo de “lo propio” que supuso la construcción del BICAP, puede interpretarse bajo supuestos similares. En 1995 sus promotores fueron los responsables de desarrollar e implementar la propuesta educativa, curricular y pedagógica que sustentaría la filiación comunitaria y étnica de la escuela, uno de los primeros proyectos piloto de nivel bachillerato a escala nacional con estas características. Constituyó un proceso de reflexión colectivo, cuyo punto de partida fueron las expectativas escolares de los comuneros, recogidas en varios diagnósticos participativos desarrollados en asambleas comunitarias convocadas por el cabildo municipal, y las elaboraciones teórico-filosóficas que años antes habían venido desarrollando otros líderes e ideólogos locales, entre ellos el antropólogo mixe Floriberto Díaz. Fue también un proceso intercultural donde se buscó la asesoría de instituciones y actores académicos diversos. Como lo documentamos en los estudios precedentes (González Apodaca, 2004), el núcleo de su planteamiento étnico abarcaba cuatro esferas principales: los *símbolos* emblemáticos, la *filiación comunalista* y *eticista* de la mayor parte de sus maestros, la *propuesta pedagógica* de la escuela y sus *prácticas* escolares.

La propuesta se construyó en torno a la elaboración conceptual conocida como *principios filosóficos ayuuujk*, una síntesis del pensamiento mixe desarrollada a partir de la explicitación de los cuerpos axiológicos implícitos a las prácticas culturales comunitarias. Consistió en tres pares dialécticos que sintetizan y tornan diacríticos ciertos referentes de identidad extraídos de las prácticas de la vida cotidiana local: *tierra-vida* (*Et nääxwi'*

nyët - Jujkyajtën), que alude a la relación con la naturaleza y con el entorno; *Trabajo-Tequio* (*Ja tunk - Ja pëjk*), la fuerza colectiva de transformación y desarrollo y *Humano-Pueblo* (*Käjp jää'y - äjtën*), la vida del sujeto individual en torno a la identidad colectiva comunitaria. En su función pedagógica y curricular, esta construcción nucleaba articuladamente un conjunto de áreas problemáticas de investigación-acción participativa (enunciadas como “objetos de transformación y módulos curriculares”), formuladas a partir de las actividades productivas y sociales que caracterizaban la vida comunitaria.

En las seis áreas se planteaban como objetivos pedagógicos transversales: a) la investigación y sistematización del conocimiento propio, implícito en las actividades cotidianas de los comuneros y comuneras; b) la articulación con el conocimiento científico “universal”; c) la comprensión intercultural de las problemáticas comunitarias y de sus articulaciones con otros niveles; y d) el diseño de propuestas de intervención, formuladas como proyectos productivos y de desarrollo en pequeña escala, que exigían del estudiante un perfil intra e interculturalmente competente. El perfil de egreso apuntalaba una propuesta de identidad *portada*, más que *situada*, en jóvenes con competencias interculturales comunicativas, tecnológicas, de liderazgo y de gestión, y con creatividad para recrear la identidad étnica y comunal aún en contextos migratorios, a fin de hacerla funcional a las necesidades individuales, familiares y comunitarias.

Aunado al carácter reivindicativo de una identidad emblemática, la construcción del proyecto BICAP aportó significativamente a la explicitación de un cuerpo de conocimientos indígenas definido como *propio* a partir de las prácticas de sus *mundos de vida* (Schutz y Luckmann, 1977); prácticas que si bien se reconocen como dinámicas e híbridas, son leídas en términos del empoderamiento estratégico del “nosotros” ayuuujk. Para sus autores, el planteamiento de una escuela intercultural

tenía que sustentarse como punto de partida en el reconocimiento y la explicitación-sistematización de este cuerpo de conocimientos vivenciales. El reto, entonces, rebasaba evidentemente la yuxtaposición de ciertos saberes “tradicionales” junto a contenidos científicos o escolares; antes bien, implicaba que la escuela participara de las *prácticas* en las que está implícito el conocimiento local. Ello suponía reconocer y validar, en términos jurídico-políticos y pedagógicos, la legitimidad de otro tipo de conocimiento, y de otros actores y espacios educativos más allá de la escuela, así como visibilizar críticamente su condición histórica de subalternidad.

En este sentido, afirmamos que los intelectuales mixtes en este caso particular, y sus correlativos en otras experiencias de apropiación étnica de la escuela, ejercen un papel significativo como ideólogos y pedagogos nativos, reelaboran la experiencia colectiva y construyen propuestas identitarias, políticas y pedagógicas fundadas en la explicitación y sistematización de la *praxis cultural* de sus comunidades y pueblos. Esta praxis es leída desde marcos interpretativos híbridos, dados por su experiencia intercultural, pero enunciada desde un posicionamiento *emic*, como miembros de la comunidad y partícipes de sus prácticas culturales. Esta posición demanda del intelectual mixte un perfil de liderazgo basado en competencias *inter e intra* culturales, híbrido pero sin duda *posicionado en una praxis cultural y no sólo identitaria*. Esto abre vetas importantes de reflexión sobre la definición de la educación intercultural en este tipo de contextos, y los retos y alcances que supone la participación real de los actores indígenas en ella.

Entre estos actores tienen un papel central los jóvenes indígenas egresados de los proyectos de educación comunitaria, en tanto destinatarios finales de sus propuestas de formación identitaria e intercultural, pero también como sujetos activos en su resignificación. En el último apartado de este trabajo presentaremos algunas tendencias que se perfilan en

las experiencias escolares juveniles. Son parte de los datos de campo de una investigación en proceso que, a nueve años de distancia, recupera el análisis del BICAP como parte de la trayectoria etnogenética local y se acerca a las perspectivas críticas de sus egresados, que apuntan, como veremos, a un proceso activo de apropiación y resignificación, no exento de tensiones, donde también se dirime el campo de la educación intercultural en estos contextos.

MIRADAS DE LOS JÓVENES A LOS PROYECTOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES COMUNITARIOS

Abrevando de un enfoque sociocultural que concibe a los jóvenes como sujetos portadores de identidades juveniles y significadores activos de su experiencia mediante procesos de reflexividad y subjetivación (Weiss *et al.*, 2008; Guerra y Guerrero, 2004; Guzmán y Saucedo, 2007; Guerra, 2000; entre otros), entendemos al joven como un actor plural, dinámico y complejo, que se encuentra inscrito en múltiples experiencias y que vive simultáneamente en diferentes contextos donde dichas experiencias se resignifican (Lahire, 1998, cit. en Guzmán y Saucedo, 2007: 10). Como tal, este actor construye sentidos y significados propios frente a la escolarización, la identidad y los diferentes discursos en los que está inmerso. Para el caso de las juventudes indígenas rural-urbanas, los estudios desarrollados han subrayado la heterogeneidad de sus respuestas frente a factores estructurales como la desigualdad social, la historia intercultural individual y colectiva, y las opciones que construyen en interacción con su propia localidad y con las alternativas a las que tienen acceso del mundo globalizado (Pérez Ruiz, 2008). Siguiendo la propuesta de Urteaga (2007: 176), las juventudes indígenas pueden ser estudiadas como un espacio sociocultural y político en construcción: una *zona fronteriza* (Rosaldo, 1991: 198) atravesada por

relaciones de poder y desigualdad, en la cual presumiblemente las experiencias escolares, en el marco de las relaciones interculturales asimétricas de sus grupos, adquieren significados distintivos, heterogéneos y en tensión. Esta zona fronteriza constituye una línea de análisis del proyecto en curso.

Los egresados del BICAP

De 1996 al 2000 cuatro generaciones de jóvenes cursaron su bachillerato bajo la propuesta formativa del BICAP; 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 de 35 por ciento.⁶ La distribución por sexo mostró desequilibrios de género en el acceso al nivel, en una proporción aproximada de 60.9 por ciento de hombres y 35 por ciento de mujeres.

La procedencia étnica y lingüística fue predominantemente mixe; en la generación 1998-2001, por ejemplo, 65 por ciento era originario de Tlahuitoltepec, 20.6 por ciento de municipios mixes aledaños, y el resto eran zapotecos serranos y ocasionalmente de otras regiones del estado. La ocupación de los padres introduce a los jóvenes a sus contextos sociales y familiares: la actividad central de las familias era la agricultura (58 por ciento), lo que coloca a estos jóvenes como la primera generación con acceso a la escuela; el resto eran empleados, incluyendo trabajadores administrativos o de servicios en instituciones gubernamentales y educativas (10.5 por ciento); amas de casa reportadas como jefas de hogar, cuyos ingresos provenían de la agricultura de subsistencia y del pequeño comercio local (11.5 por ciento); y maestros (9.4 por ciento del total).

Datos parciales del seguimiento de los egresados⁷ perfilan inicialmente tres grandes categorías juveniles de acuerdo a sus ocupaciones posteriores al bachillerato: las juventudes profesionalizadas (35 por ciento),

las juventudes docentes (12 por ciento), y un tercer grupo mayoritario de jóvenes cuyas trayectorias escolares concluyen temporal o definitivamente con el nivel medio superior, incorporándose después a dinámicas laborales diversas en contextos comunitarios y migratorios (53 por ciento).

Estas condiciones inciden, sin duda, en la configuración del tipo de experiencia escolar que el joven profesionalista, docente, empleado y/o ama de casa reelabora de su paso por el proyecto intercultural del BICAP. Sin embargo, desde la perspectiva del actor, una premisa que orienta este acercamiento es que las experiencias escolares de los jóvenes no están determinadas de antemano sino que se construyen activa y procesualmente; esto explica que dentro de un mismo sector social, escolar o familiar, encontremos una variabilidad de experiencias escolares, sujetas a las constricciones que imponen los marcos estructurales operantes. Un reto metodológico pendiente en este acercamiento está, entonces, en articular la dimensión estructurante de las experiencias escolares de los jóvenes, con la consideración de su agencia como sujetos, constitutiva de miradas juveniles que resignifican de distintas formas los proyectos étnicos en juego.

En el resto de este trabajo buscamos mostrar esta última dimensión a partir de las opiniones y perspectivas de un grupo de jóvenes mixes egresados de esta experiencia escolar. Se han realizado hasta ahora 20 entrevistas etnográficas abiertas (11 jóvenes mujeres y nueve varones), cuya selección muestra la heterogeneidad de sus ocupaciones laborales y profesionales, sus perfiles de residencia y sus trayectorias posteriores al paso por el nivel medio superior. Diez jóvenes —mayormente mujeres— residen en la comunidad de forma permanente; seis migran temporalmente a las regiones o a la ciudad de Oaxaca para

6 Fuente: archivo escolar BICAP.

7 Correspondientes a las dos primeras generaciones del bachillerato (1996-1999 y 1997-2000), con un total de 81 egresados. Fuente: archivo escolar BICAP.

ubicarse en empleos temporales, y el resto reside la mayor parte del tiempo fuera de la comunidad, aunque todos mantienen vínculos periódicos con ella. En atención a su perfil de profesionalización, dos terceras partes de los jóvenes entrevistados iniciaron estudios profesionales, pero sólo tres los concluyeron: uno como docente, otro en el campo de las artes visuales y una joven en una formación técnica industrial. La tercera parte que no siguió estudiando después del BICAP, o que abandonó los estudios, reside mayormente en la localidad y se dedica al comercio, al hogar y a otros empleos temporales.

Más allá de estos perfiles heterogéneos, la ubicación de las y los jóvenes entrevistados tuvo como base su disposición e interés en participar en la investigación mediante la recuperación etnográfica de su experiencia en los proyectos étnicos de educación comunitaria, y en fases posteriores, la construcción dialógica de un producto de co-autoría que recupere sus perspectivas juveniles sobre la juventud, la interculturalidad y la escuela, el cual constituye uno de los objetivos finales del estudio en proceso. Sobre esta base, con los jóvenes que expresaron su deseo de participar desarrollamos entrevistas etnográficas abiertas que abordaron inicialmente sus trayectorias de paso por el bachillerato, la evocación de recuerdos significativos, la reconstrucción y valoración de sus experiencias escolares, sus opiniones y posicionamientos frente a aspectos que consideran problemáticos, y su valoración general y particular de los proyectos educativos comunitarios reivindicativos de la identidad cultural ayuuik. Aunque éste fue nuestro punto de partida, las entrevistas con los jóvenes se ampliaron a sus trayectorias familiares y comunitarias y a sus opiniones y reflexiones sobre temáticas extraescolares, entre las que destacan, por ejemplo, el papel de los profesionistas mixes, las relaciones de género en la familia, la diferenciación social comunitaria, el sistema de cargos y las relaciones interculturales de la comunidad, entre otras.

Por razones de espacio y de la etapa intermedia en que se encuentra la investigación en curso, en este artículo retomamos sólo algunas opiniones y valoraciones juveniles que resultan ilustrativas de la forma en que las y los jóvenes egresados resignifican, bajo miradas generalmente críticas, ciertos valores identitarios propuestos por la escuela y agregan significados no previstos por el proyecto educativo original, que presumiblemente resulta impugnado en ciertos aspectos y/o validado en otros. Así también, intentamos situar mínimamente los fragmentos de estas reconstrucciones juveniles del paso por la escuela en los contextos sociales y familiares específicos que perfilan —aún de modo incipiente— las posiciones de los jóvenes en la estructura social familiar y comunitaria donde su experiencia escolar adquiere sentido y significación.

La experiencia juvenil del BICAP como propuesta identitaria e intercultural

La propuesta formativa del BICAP promovía un perfil de identidad portada, arraigada en ciertos valores de la vida comunitaria, y susceptibles de recrearse tanto dentro como fuera de aquella. Estos referentes axiológicos y filosóficos nucleaban el planteamiento curricular y orientaban sus métodos pedagógicos para conducir al estudiante a su revaloración. Uno de los pilares de esta propuesta era el acercamiento reflexivo de los jóvenes a las actividades sociales, productivas y rituales de la localidad, en sus dimensiones materiales y simbólicas, y al universo lingüístico del mixe.

Las experiencias juveniles del BICAP como proyecto identitario e intercultural parecen tener este punto de partida, pero muchos de llegada. Si bien varios jóvenes entrevistados/as consideraron que el rasgo central que distinguía la escuela era su interés por “recuperar la cultura de la comunidad”; las interpretaciones aluden no sólo a “recuperar”, sino también a re-significar, re-funcionalizar y recrear la identidad y la cultura comunitaria mixe en nuevos medios y contextos sociales.

Un referente identitario central entre los jóvenes entrevistados es la lengua ayuuik, aunque adquiere diferentes significados. Ubicamos en principio dos de ellos: para algunos jóvenes, la lengua propia se ubica claramente como parte de la historia intercultural de la comunidad y del tipo de relación lingüística establecida con la sociedad nacional y definida en términos de *resistencia*. En ese sentido su “valoración” rebasa temporal y espacialmente la educación escolar (sea bilingüe, intercultural o comunitaria): es parte de una historia de resistencia que “viene de nuestros abuelos” y que siempre ha sido así: “*ayuuik siempre ayuuik: larga vida al mixe*”. Esta es la forma en que la lengua y la cultura propias son significadas por Eliseo P.:

La identidad, en el BICAP siento que también hubo preocupación por eso de parte quienes lo instrumentaron. Pero siempre la ha habido. Desde nuestros abuelos, de decir: “ayuuik siempre ayuuik”. Venga el inglés, venga el español, porque son nuestras herramientas para poder comunicarnos con el mundo. Pero nuestro mundo mixe, ese tiene que ser, tiene que existir... ayuuik siempre ayuuik: larga vida al mixe, ¿no? A la lengua.

Eliseo es músico y migrante; trabaja como docente en las misiones culturales del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca y cursa la licenciatura en la Normal. Aunque tiene años de residir en distintas localidades del interior del estado por su actividad laboral, visita frecuentemente Tlahui, su pueblo de origen, donde viven su madre y sus hermanas menores. Él vive con su pareja, una joven no ayuuik, y con sus dos hijos pequeños.

La madre de Eliseo fue tejedora de gabanes de lana, campesina y médica tradicional. Su padre fue músico municipal por cuyo ejemplo, y contra su voluntad, Eliseo mismo se formó como músico lírico y se incorporó desde niño a la banda municipal; la formación

como músico y el papel de su padre son referentes centrales en su identidad como joven ayuuik.

Al morir el padre siendo ellos niños, Eliseo y su madre sostuvieron la familia acarreando leña y apoyando en la elaboración y venta de los gabanes. A pesar de la difícil situación económica familiar, la madre impulsó fuertemente que los hijos estudiaran. Así, Eliseo concluyó la primaria, la secundaria y el bachillerato en Tlahui; en esos años también incurrió activamente en la promoción de nuevas manifestaciones artísticas y culturales juveniles en la comunidad, a menudo enfrentando oposiciones internas.

Aunque actualmente reside fuera de Tlahuitoltepec, sigue promoviendo iniciativas musicales y culturales que “retomen los saberes de las personas mayores”. La música le ha abierto las puertas para iniciarse como educador y formador de bandas filarmónicas en diferentes regiones del estado de Oaxaca; desde este ámbito es entusiasta impulsor de proyectos culturales de resignificación de los saberes comunitarios dentro del contexto contemporáneo de los ayuuik y de otros pueblos indígenas.

Ubicado en esta trayectoria, reelabora una experiencia positiva de su paso por el BICAP como proyecto de identidad trasladado a la escuela. En particular, subraya el valor formativo que tuvo para él “redescubrir” conscientemente la lengua materna ayuuik en sus *contextos de práctica*, a los que los estudiantes se vinculaban por la metodología de investigación de campo. Esto lo llevó a experimentar un acercamiento a la lengua mixe *articulada* a las actividades socio-productivas locales, como *prácticas culturales vivas y con sentido* en la cotidianidad de los habitantes de la comunidad. Eliseo recuerda la forma en que investigar las prácticas culturales de la gente lo ponía en una posición desde la cual era posible una *toma de distancia* que, como estudiante, le permitía verse a sí mismo en interacción con los comuneros en lengua mixe,

escuchándolos hablar de su cotidianeidad y de sus prácticas sociales y productivas en su lengua materna:

En la práctica 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 ver eso fue revelador, *todo mundo tuvo vida en ese momento que estuvimos como estudiantes del BICAP...* Entonces, siento que fue reafirmar nuestra identidad. Como un bastión más para resistir a la cultura opresora, que nos impone homogeneizarnos, era como decir “oye, aquí estás, lo tuyo también tiene un valor muy especial”.

La narración de su experiencia refiere entonces a una toma de conciencia de la lengua materna como una práctica cultural *viva*, y *desde ahí* (y no al revés), a su revaloración como un marcador identitario y emblema de resistencia, que *él porta* en los contextos migratorios donde actualmente se ubica:

Cuando me fui a México yo vi a muchos compas que te decían: “no, aquí no hables tu lengua porque se van a burlar de ti...”. Pero yo les decía: “no, si tenemos la oportunidad ahorita de encontrarme contigo ¡hablar en mixe pues está más rico! Que se rían, que se burlen, pues al fin que no me van a entender ¿no?”. En ese tiempo esa era mi idea, un poquito rebelde: ¿por qué te vas a sentir menos? Pues si nosotros tenemos una carta más que ellos no tienen... (Eliseo P.).

Desde posiciones diferentes, otros jóvenes, principalmente profesionistas, significan distinto el propósito de revaloración cultural y lingüística del BICAP, asociándolo con las competencias de elaboración y gestión de

proyectos culturales, y con la lectoescritura y el desarrollo lingüístico del mixe en el espacio escolar y en otros espacios juveniles contemporáneos, como las tecnologías de la información y la comunicación, de las cuales son activos usuarios, promotores y creadores. En sus experiencias escolares aparece como motivo de orgullo ser jóvenes mixes que saben escribir su lengua materna, y que proponen alternativas para recrearla en proyectos étnicos novedosos, en los cuales tienen un papel relevante las TIC como un medio de expresión de las nuevas generaciones ayuuik. Aparecen también como jóvenes mixes competentes en la gestión de proyectos culturales y comunitarios, que saben atraer recursos de redes académicas, gubernamentales y civiles a nivel estatal y nacional. Se perfila entonces un énfasis diferente, donde estas competencias letradas con la lengua materna parecen constituir *atributos étnicos* que revitalizan los procesos culturales e identitarios en las nuevas generaciones de jóvenes ayuuik.

Es el caso de Tomás, estudiante de antropología en la ciudad de Oaxaca. El nació en la localidad de Guadalupe Victoria de Tlahuitoltepec; a sus cuatro años la familia se mudó al centro del municipio. Sus papás son campesinos y hablantes del ayuuik; es el segundo de cinco hermanos (dos mujeres), todos los cuales han tenido acceso a la escuela.

Tomás se ha incorporado a numerosas actividades extracurriculares y comunitarias a lo largo de sus años de estudio. Es asistente permanente de las Semanas de Vida y Lengua Mixe (SEVILEM),⁸ durante varios años ha participado en la construcción y en las actividades de un Centro de Juventud de Tlahuitoltepec; participó también en el Grupo de Danza Xëtumpë, fue Premio Nacional de la Juventud e hizo un intercambio estudiantil en Estados Unidos. Sobre su experiencia en el BICAP como proyecto de formación identitaria, él narra:

8 Eventos socioculturales anuales a los que convoca anualmente Servicios del Pueblo Mixe, la organización étnica regional.

T: Del BICAP tenía la idea de que te enseñaban la cultura, la lengua, entonces sí tenía un poquito como que la idea. Pero creo que además me llamaba mucho la atención porque desde chico quería estudiar antropología, cuando estaba en la secundaria me llamaba mucho la atención, entonces cuando veía que BICAP era como más cultural por eso también me quedé.

E: ¿Te gustaba?

T: Sí, porque cuando tenía ocho años me parece, empecé a ir a las Semanas de Vida y Lengua Mixe, entonces me llamó mucho la atención lo que decían de la lengua, la cultura, y desde ahí me empezó a gustar la antropología y por eso me quedé en el BICAP... Y además yo ya escribía en mixe y ya leía en mixe, entonces cuando entramos al BICAP llevamos creo dos años de lengua materna entonces era más fácil, no se me complicaba. Había chavos que nunca habían escrito ni leído en mixe pues sí les costaba bastante. Yo ya tenía antecedentes, aprendí en la SEVILEM.

En esos años, apoyándose en su trayectoria de trabajo comunitario, ganó el Premio Nacional de Juventud:

E: ¿Y cómo fue lo de tu premio?

T: Bueno, desde que empecé con la lengua mixe, empecé como con mis labores extra-curriculares y fuera de mi familia, empecé ir a la SEVILEM. Ya después entré al CEILEM [Centro de Estudios e Investigación en Lengua Mixe], que era en Tlahui nada más... empecé a trabajar con ellos, iba a los encuentros y todo eso. Ya después me metí al grupo de danza del BICAP, del CECAM [Centro de Capacitación Musical Mixe], también al taller de rondalla, y empezamos en el 2004 el proyecto del Centro de Juventud y el grupo de danza Xëtumpë. Empezamos

a trabajar, y estoy varios años. Luego vi la convocatoria del premio (ah!, también iba mucho a la iglesia a dar pláticas), y bueno ya vi la convocatoria, hice mi propuesta y se los mandé. Pedí mi carta de recomendación y como me conocen mucho en el pueblo, el presidente municipal me dio una carta, no me acuerdo si el CECAM me dio una, en el BICAP, me dieron varias cartas y me gané el premio en el área de labor social. Fue muy interesante, en ese entonces no tenía mis dieciocho años todavía, entonces mandé mi propuesta y me gané el premio.

Tomás entiende su actividad de idear y gestionar proyectos de revitalización cultural y lingüística como una forma de servicio y de trabajo comunitario, y piensa que es ese un papel emergente de los jóvenes profesionistas como él mismo, quizá hasta equivalente al sistema tradicional de cargos comunitarios. Explica en relación a esta forma de participación juvenil:

T: Yo creo que no tenemos una idea de creernos como líderes, yo creo que es más como el servicio a tu comunidad. Yo no me siento así, que controle a la gente, sino que inviertes tu tiempo en ayudar a las personas, y simplemente eres otro más. Quizás no igual que en el cargo... Yo creo que hay una diferencia entre el sistema de cargos y la participación de jóvenes en los proyectos: y es que no solamente te quedas en lo local sino incorporas cosas de fuera. Es un servicio más profesional en beneficio de tu comunidad.

E: ¿Y si vivieras en Tlahui prestarías cargos?

T: No me queda de otra. Fíjate que estaba pensando yo he invertido mucho tiempo en el Centro de Juventud, y quizás pudiera alegar [eso] para no ser topil. No sé cómo les esté yendo en la Radio Comunitaria, porque al final es un trabajo gratis, y entonces podría ser un cargo comunitario, y no

pasarían de topiles, ascenderían al siguiente cargo (Tomás).

Las valoraciones de ambos jóvenes presentan, como vemos, énfasis distintos en sus apropiaciones de la propuesta identitaria del BICAP; significados que ellos reconstruyen desde sus respectivas historias y contextos familiares, laborales y sociales. Para Tomás, la formación identitaria en el BICAP se interpreta en torno a la significación de nuevos atributos étnicos en los jóvenes ayuujk: la lectoescritura de la lengua materna, la escolarización y las competencias de elaboración y gestión de proyectos culturales, entre otros. Para Eliseo, la valoración de la lengua y las prácticas culturales mixtes impulsada por el BICAP se interpreta como un emblema de resistencia intercultural histórica, y como un universo de prácticas vivas y a la vez resignificables en espacios y manifestaciones juveniles contemporáneas.

En ambos casos parece entrar en juego un objetivo implícito a la propuesta identitaria de la escuela, esto es, la re-identificación consciente del estudiante con las prácticas socio-culturales comunitarias bajo una doble mirada: una que le permite interpretarlas como un *universo de sentido*, un *mundo de vida* (Schutz y Luckmann, 1977) del cual el mismo joven ayuujk abreva y que forma parte de su historia, y otra que lo lleva a problematizarlas a la luz de la historia intercultural asimétrica y, en su caso, a proponer creativamente rutas de articulación con las transformaciones del contexto local, regional y global. Asignando contenido al objetivo de “recuperación” lingüística y cultural, esta re-identificación estaría facilitando a ciertos jóvenes, presumiblemente, participar propositivamente en la problemática comunitaria, y desarrollar una reflexión meta-cultural como sujetos posicionados en esa cultura y como dinamizadores de la misma *desde adentro* y también *en las fronteras*.

Esto no obsta para que, como varios estudios lo han documentado (Romer, 2008; Pérez

Ruiz, 2008; Bertely, 1998; Camus, 2008), los jóvenes también vivan experiencias de subalteridad que los lleven a silenciar su etnicidad, a distanciarse de los discursos reivindicativos de la identidad étnica que resulten estigmatizantes en sus experiencias interculturales, o a desarrollar estrategias híbridas donde la etnicidad se vive como un nivel identitario más, o se convierte en un asunto de supervivencia en espacios fuertemente asimétricos, ejes aún pendientes en esta investigación.

La experiencia de Eusebio, egresado de BICAP, se perfila en esta línea, aunque con matices propios. Es un joven de 28 años, originario de Tlahuitoltepec, que vive en la casa familiar junto con su mamá y su hermana adolescente. Su familia es de bajos recursos; su padre, un maestro, murió en un accidente automovilístico cuando Eusebio nació. Su madre, con estudios de secundaria, tuvo que sostener a dos niños pequeños trabajando como empleada en comercios locales y en las labores agrícolas.

Eusebio estudió el bachillerato al tiempo que trabajaba para contribuir al sostenimiento familiar. Si bien pertenece a un sector de jóvenes que puede resultar privilegiado por su acceso a la escolaridad media, su paso por la escuela se asocia a un contexto de carencias económicas en el cual no cabe la posibilidad de dedicar cien por ciento de tiempo a ser joven estudiante. Aunque tenía expectativas de acceder al nivel profesional, no le fue posible por falta de recursos. Sin embargo, desde que egresó del BICAP buscó instalar sus propios negocios; mediante un préstamo, abrió un café Internet en la casa familiar y una tienda de ropa en el centro del pueblo. Un poco en broma se concibe como pequeño empresario; valora la experiencia y la autonomía adquirida en ese proceso, y esa experiencia se convierte en una herramienta para resignificar la interrupción de su trayectoria escolar y profesional:

EG: ¿Crees que la escuela es importante para los jóvenes ahora, o no tanto...?

E: Bueno mira, hay que ver, no sé... 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 super buena lana, o que llegue un ingreso para pasármela bien... 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 [risas].

Desde esta historia, él reelabora el paso por el BICAP. Más que verlo como una opción escolar alternativa, atractiva por el modelo comunitarista que difundía, Eusebio ingresa a BICAP por la cercanía, y menciona su expectativa de recibir una formación no agronómica, que muestra su distanciamiento de las opciones de formación disponibles para los jóvenes: “porque era bachillerato, ¿no? Se supone que ya no haces, no sé, agronomía, ¿no? Lo ves en el CBTA. Y hay modelos que de repente sí te enseñan cosas diferentes a eso, no sé, política por ejemplo”.

En la experiencia escolar de Eusebio, el peso del BICAP como proyecto de formación identitaria y étnica parece ser relativo; de hecho esta dimensión casi está ausente en su evocación del bachillerato. Aunque la valora como “algo bueno”, da mayor relevancia a la experiencia subjetiva de la etnicidad y a las actitudes individuales frente a ella. También evoca recuerdos del conflicto intercultural que suponía definir un “nosotros” frente a los muchos “otros” que formaban parte del universo diverso del BICAP, adonde también asistían algunos jóvenes zapotecos y otros no indígenas:

E: Pues... eso está bien, o sea, apoyar mucho ese punto [de la identidad en la escuela]... este, porque yo creo que tiene que ver mucho la persona. Si tú eres de esas personas que piensa: “no, yo sí me avergüenzo”, pues obvio, nunca lo vas a aceptar. Pero para mí sí está muy bien... Aunque el problema aquí es que llegan muchos chavos [de fuera] a lo mejor no, y lo que ellos [los maestros] hacen es 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 prefiero que impartan una materia que igual la ocupemos todos, ¿no?

Para este joven, si la formación identitaria en el proyecto escolar aparece como relativa, donde sí adquiere mayor sentido vivencial es en la familia y en las prácticas culturales, productivas y rituales asociadas a la identidad local. También aquí hay mención al conflicto intra-cultural inherente a dicha formación. La identidad es parentesco, es familia, es a la vez opción individual y herencia social en tensión. En contextos migratorios interculturales, Eusebio describe una experiencia subjetiva caracterizada por actitudes lingüísticas y culturales de respeto a la diversidad que le permiten vivir su identidad sin necesariamente silenciarla, y tampoco acentuarla:

E: Pero en parte, de que en la escuela tomen en cuenta ese punto pues lo veo bien. Pero como le 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...

EG: ¿Y eso en tu familia como se ha vivido?

E: No, pues nosotros sí mantenemos ese tipo de cosas, los compromisos. 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 agrada... yo creo que por eso mismo no me he ido a otro lugar.

EG: Y cuando sales a la ciudad ¿es otro tipo de experiencia? Porque discriminación hay...

E: Sí, claro, 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, igual. 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, ah pues normal". Se acostumbran los amigos también. Sí. Con que no te dé pena, que no te avergüences de tu sangre (Eusebio P.).

La diversidad de experiencias escolares en estos tres casos en torno al BICAP como proyecto identitario a reproducirse en la formación de jóvenes muestra la forma en que un mismo discurso étnico escolar es recibido y reelaborado de diversas maneras, a partir de las trayectorias de vida de los jóvenes y sus familias, entendidas como ámbitos de significación. Aunque sus posiciones en la estructura de relaciones sociales comunitarias inciden en su resignificación del paso por el BICAP, no son determinantes de un tipo de experiencia. Así también, se perfila que el impacto de la formación identitaria que caracterizaba la escuela es correlativo a la fuerza de las prácticas culturales

familiares y comunitarias en un contexto de alta vitalidad étnica y lingüística, por un lado, y a la experiencia intercultural de los jóvenes, por otro. Ello no obsta para que en la reelaboración de sus experiencias escolares, los jóvenes impugnen la propuesta étnica del BICAP desde muy distintos sitios, y presumiblemente reelaboren, no sin conflicto, sus propias síntesis identitarias.

Miradas juveniles sobre el liderazgo y la autoridad

Antes hemos expuesto que como producto del entramado étnico de Tlahuitoltepec, el BICAP buscaba aportar a la formación de jóvenes mixes como potenciales intermediarios posicionados identitariamente y comprometidos con la dinámica sociocultural comunitaria y con sus problemáticas sociales y de desarrollo. Implícito a esta intención leemos un perfil sociocultural del liderazgo que articulaba creativamente elementos de la praxis cultural local-global de la comunidad.

Una dimensión de esta propuesta puede verse aterrizada en el papel que algunos jóvenes —principalmente profesionistas— juegan en la dinamización de la vida social y política local. En los últimos años han sido activos impulsores de proyectos étnicos, no exclusivamente educativos, e ideólogos de síntesis identitarias que articulan la praxis cultural local-global de su comunidad de origen y de los contextos rural-urbano y migratorio en los que los jóvenes se insertan.⁹ Son también gestores de proyectos productivos, sociales y de desarrollo donde a menudo se contextualizan —no sin tensión— una serie de prácticas y discursos globales como el género, los derechos indígenas y las tecnologías de la información y la comunicación.

9 En Tlahuitoltepec, una muestra de la participación juvenil en este tipo de proyectos étnicos es la Radio Comunitaria Jën Poj, creada en 2001 por un grupo de jóvenes estudiantes, profesionistas y comuneros mixes, que se define como "un espacio radiofónico donde el pensamiento colectivo se transforma en vientos de palabra que mucho tiempo se ha guardado y restringido y que hoy puede ser escuchada por hombres y mujeres de la región", y se propone "revitalizar nuestra vida cotidiana a través de la radio", "seguir recreando la lengua, nombrando las cosas a nuestra realidad, en nuestra palabra" y "continuar con el crecimiento de nuestra cultura y seguir fortaleciendo nuestra nación en la convivencia, respeto y diálogo en un México diverso". Véase: <http://radiojenpoj.info/escuchar.html> (consulta: 25 de agosto de 2012).

Entre los jóvenes egresados del BICAP, la *congruencia* y la *integridad* aparecen como valores asociados a un legítimo liderazgo comunitario. En torno a ellos hacen fuertes cuestionamientos relacionados con lo que interpretan como inconsistencias entre el discurso comunitarista y/o etnicista de los docentes, profesionistas y comuneros mixes involucrados en el BICAP, y su práctica vivencial. Desde esta crítica, varios jóvenes egresados impugnan la propuesta de formación política y el tipo de liderazgo que la escuela promueve. Así lo expresa Celestino, un joven profesionista migrante que radica en la ciudad de Oaxaca:

Faltó consistencia, congruencia en otros aspectos de la misma docencia, de sus maestros. Yo me peleaba con... una vez estábamos empezando a ver la materia de ecología. Él dice que vamos a trabajar sobre proyectos. Entonces yo lo que le dije fue que cómo íbamos a trabajar nosotros sobre proyectos si ellos no estaban trabajando proyectos. ¿Acaso cada uno de ustedes tiene un proyecto trabajando? Y ahí sí dijo: “pues no”. Creo que ese era el riesgo, su lado débil de la propuesta. Si la misma institución no desarrolla proyectos, era difícil encaminar a los alumnos en ese tipo de formación (Celestino C.).

En las representaciones juveniles de un liderazgo comunitario, hay también interesantes posicionamientos sobre la legitimidad del principio de *autoridad*, donde los jóvenes cuestionan *desde adentro* ciertas posiciones sobre “lo mixe”, y los usos políticos que se dan a éstas. Tal es el caso de Eliseo:

Es que aquí hay gente que piensa que ser ayuujk es ser hablante del idioma natural. Mucha gente se siente inflada por lo que dice la gente de fuera sobre cómo se concibe al indígena. Y te echan flores y sí, caes en la fanaticada, y por ser mixe crees que

ya puedes armar un proyecto de educación con la cosmovisión comunitaria... Para mí es algo muy falso. Eso se tiene que trabajar. Y se tienen que estar tallereando a cada ratito los resultados... No basta ser mixe para construir un proyecto comunitario que tenga que ver con la cosmovisión de tu pueblo (Eliseo P.).

En este eje, las experiencias juveniles parecen trascender críticamente la propuesta de liderazgo promovida por la escuela y apuntalar concepciones alternativas vinculadas con un ejercicio de identidad no exclusivamente discursivo y/o emblemático, sino legitimado en las prácticas sociales y políticas locales, dinámicas y en tensión, y en sus articulaciones a otros niveles. La experiencia escolar se perfila aquí como un espacio donde se ejercitan distintas vías de contestación al poder y se resignifican valores constitutivos de lo comunitario y lo étnico.

El BICAP como experiencia de construcción de lo juvenil. Libertad, autonomía y seguridad como valores formativos vistos desde los jóvenes

Finalmente, encontramos una mirada al BICAP como espacio de construcción de “lo juvenil”. Una línea de estudios etnográficos sobre culturas juveniles en la escuela en México ha documentado que ésta no se significa solamente como una vía de ascenso social o preparación para el futuro, sino que representa por sí misma un espacio de construcción identitaria, de encuentro con pares y “otros” significativos (Weiss *et al.*, 2008), y de construcción reflexiva de discursos morales y valores asociados a lo juvenil. Esta tercera mirada se aprecia también en las narrativas de los egresados de BICAP, y refiere a una dimensión que no estaba considerada en el perfil de formación impulsado por sus promotores. El bachillerato como espacio de encuentro con las relaciones de amistad, de género y con los sentimientos de colectividad y pertenencia al

grupo sobresale en varios casos como recuerdo muy vívido, y a menudo esta experiencia enmarca y da sentido al mismo trabajo escolar. Así lo expresa Celestino:

Íbamos a hacer un jardín etnobotánico. Preparamos la tierra, conseguíamos las plantas, teníamos ruda, sábila, otras cosas... y ahí nos íbamos durante el día, a regarlas. Y ya en la tarde nos íbamos a la casa de... y a chelear [risas]. Venimos una vez a visitar el CIIDIR¹⁰ acá en Oaxaca, fuimos a ver el jardín etnobotánico y nos dieron información para el proyecto... Nos clamamos, sí. Y en eso nos la pasamos todo el semestre, ¿no? En estar revisando cómo se plantea un objetivo, cómo se hace un marco de referencia. Aprender a gestionar. Y con los cuates (Celestino C.).

La experiencia del bachillerato como espacio juvenil incorpora también el tema de la otredad, que se perfila como una veta relevante en las experiencias escolares juveniles; el encuentro —no siempre armónico, sino en tensión— con el otro sexo, el otro no ayuujk y también el otro ayuujk. También aquí las experiencias son altamente diversas. Desde la perspectiva de Teresa, una joven profesionalista que vive fuera de la comunidad:

T: Había conflictos que yo podía identificar y se me hace que era más cuestión de género ¿no? Entre hombres o entre mujeres, era una competencia, como en deportes así, sí veías que había un pique entre uno y otro ¿no? Rivalidades o también por los novios o las novias, porque era así muy típico de entonces, y sí había gente que no se llevaba. Pero también se notaba mucho que de los de fuera o 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?

E: ¿Y las mujeres?

T: En el BICAP nunca sentí que hubiera una diferencia como la que trabajas con el género, y siento que ahí vamos como avanzando ¿no? Que vamos como en el caminito de las mujeres se van posicionando en un lugar donde no sólo tienes que ser la esposa ¿no? (Teresa D.).

Otras jóvenes, con posiciones distintas en la estructura social, hablan de otra experiencia donde resaltan las tensiones derivadas de la diferenciación social y el género. Paula P., una joven que es ama de casa y vive en Tlahuitoltepec, lo refiere así:

Casi con todas las compañeras yo platicaba, nos relacionábamos bien, pero a nuestro gusto ¿no?, sí íbamos al convivio, a organizar bailes generalmente. El último año estuvimos un solo grupo, porque como entramos, pues ya se fueron saliendo, casi llegábamos a cien cuando entramos pero al final nos quedamos como 40... Y muchas mujeres. Me acuerdo de Profeta, de otras compañeras que no terminaron su bachillerato, María, Petronila, ellas no terminaron, por ejemplo Paty pues sí... (Paula P.).

Finalmente, las y los jóvenes refieren constantemente dos aspectos, la *libertad* y la *autonomía*, como *valores juveniles* que significaron ampliamente sus experiencias en el bachillerato. La visión sobre la libertad se asocia a la ruptura con el formalismo escolar que todos habían experimentado en su paso por la escuela secundaria. Es valorada positivamente en general, pero diferencialmente en cuanto a sus implicaciones formativas: mientras

10 Centro Interdisciplinario de Investigación para el Desarrollo Integral Regional, Unidad Oaxaca. Institución adscrita al Instituto Politécnico Nacional (IPN)

algunos la reelaboran como una liberación de un sistema educativo alienante y como la condición de posibilidad de desarrollarse con seguridad en sí mismo y “desenvolverse” como sujetos, para otros es recordada como un espacio divertido, de libertad sin rumbo y con poca consistencia en sus objetivos:

El saber decidir, como no quedarte tanto en “híjoles, lo hago o no lo hago”, sino en decidir: “sí lo voy a hacer, entonces hago esto” ¿no? Ya no era de que, como vienes saliendo de las escuelas formales, “¿qué voy a hacer?” o “¿qué tal que no me va bien?”. Y en el BICAP como que sales fortalecido, con ganas de hacer muchas cosas más porque como que te quedas, este... emocionado, ¿no? Al menos yo me quedé así (Eliseo P.).

En realidad era puro paseo. En segundo 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 [risas]... Yo creo que en realidad no nos preocupaba, o sea, sí sentíamos que no había mayor formalidad. Era un cambio totalmente diferente, que en la secundaria tienes todo el día al maestro enfrente... (Celestino C.).

CONCLUSIÓN

Estas miradas preliminares a la experiencia escolar juvenil en un proyecto educativo de corte étnico, orientado hacia el empoderamiento de un “nosotros” ayuujk, perfilan ya desde ahora una heterogeneidad de reelaboraciones

que tanto pueden validar los objetivos identitarios e interculturales de la escuela, como contestarlos o agregar significados no previstos por el proyecto original. Las experiencias juveniles ubican al BICAP como un ejercicio emancipatorio válido frente a una cultura escolar excluyente y desmovilizadora, pero esta crítica de la escuela como aparato cultural dominante no siempre, ni en todos los casos, es reinterpretada en términos étnicos, y cuando lo es suele agregar nociones flexibles, inclusivas y críticas de la identidad comunitaria, de la lengua, la cultura y el liderazgo ayuujk y de la misma experiencia intercultural individual y colectiva.

Hasta ahora, podemos afirmar que la zona de frontera juvenil constituye un espacio donde las propuestas educativas interculturales comunitarias como ésta se reinterpretan de formas por demás heterogéneas y, presumiblemente, en diferentes niveles de tensión. La apropiación étnica de la escuela en contextos como el estudiado, parece tener en esta zona fronteriza un espacio de resignificación, dinámico y contradictorio, desde el que los jóvenes pueden estar definiendo diversas formas de adscripción étnica y distintas miradas hacia el papel de la escuela intercultural en sus contextos de origen. Una pregunta pendiente entonces es cómo aportan sus experiencias escolares, leídas en el marco más amplio de sus trayectorias personales, familiares y ocupacionales, a su construcción como juventudes indígenas vinculadas a un entramado histórico intercultural que define las fronteras étnicas del grupo y su vínculo étnico con la escolarización.

REFERENCIAS

- ALVARADO, Irene (2000), *Una mirada al desarrollo rural desde el proyecto educativo ayuuik. Santa María Tlahuilotepc Mixe, Oaxaca*, Tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco.
- BARONNET, Bruno (2012), *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*, Quito, Abya Yala.
- 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 (coord.) (2003), *Educación, derechos sociales y equidad. La investigación educativa en México 1992-2002*, tomo I: *Educación y diversidad cultural*, México, COMIE.
- BERTELY, María (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 2004-mayo 2005, México, Pomares, pp. 39-62.
- BERTELY, María (2006), "La construcción desde debajo de una nueva educación intercultural y bilingüe para México", en Luis Eugenio Todd y Víctor Arredondo (coords.), *La educación que México necesita*, Monterrey, Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Nuevo León, pp. 29-42.
- BERTELY, María (2007), *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México/Lima, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social/Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- CAMUS, Manuela (2008), "Los jóvenes 'indígenas' en la ciudad de Guatemala y la relatividad de la ideología", en Maya Lorena Pérez Ruiz (coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 239-255.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1998), "Articulación y desarticulación de las culturas", en David Sobrevilla (coord.), *Filosofía de la cultura*, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, pp. 101-130.
- DE LA PEÑA, Guillermo (2006), "Contesting Citizenship in Latin America: The rise of indigenous movements and the postliberal challenge", *Nations and Nationalism*, vol. 12, núm. 3, pp. 542-544.
- DIETZ, Gunther (2003), *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Madrid, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)/Universidad de Granada.
- GASCHÉ, Jorge (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 cultura", en Jorge Gasché, María Bertely y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya Yala, pp. 279-365.
- GASCHÉ, Jorge (2008b), "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en Jorge Gasché, María Bertely y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Quito, Abya Yala, pp. 367-397.
- GONZÁLEZ Apodaca, Erica (2004), *Significados escolares en un bachillerato mixe*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.
- GONZÁLEZ Apodaca, Erica (2008), *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Editorial Juan Pablos.
- GUERRA, Irene (2000), "¿Qué significa estudiar el bachillerato? La perspectiva de los jóvenes en diferentes contextos socioculturales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 5, núm. 10, pp. 243-272.
- GUERRA, Irene y Elsa Guerrero (2004), *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*, México, Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- GUTIÉRREZ, Raúl (2005), *Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia. Análisis de proyectos de educación básica oficiales y autónomos*, México, Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- GUZMÁN, Carlota y Claudia Saucedo (coords.) (2007), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, Pomares/UNAM.
- LÓPEZ, Norma Angélica (2009), *Apuestas de educación superior intercultural en la Costa Montaña de Guerrero. La construcción de la UNISUR desde sus actores y procesos*, México, Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones

- y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- PÉREZ Ruiz, Maya Lorena (2008), "Diversidad, identidad y globalización. Los jóvenes indígenas en la Ciudad de México", en Maya Lorena Pérez Ruiz (coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), pp. 45-67.
- ROELOFSEN, Danielle (1999), *The Construction on Indigenous Education in Chiapas, Mexico. The case of the UNEM, the Union of Teachers for a New Education in Mexico*, Tesis de Maestría, Wageningen (Netherlands), Wageningen University.
- ROJAS, Angélica (1999), *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, Tesis de Maestría, Guadalajara, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).
- ROMER, Martha (2008), "Los hijos de migrantes indígenas en la Ciudad de México. Problemas de identidad étnica", en Maya Lorena Pérez Ruiz (coord.), *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), pp. 205-217.
- ROSALDO, Renato (1991), *Cultura y verdad: una propuesta de análisis social*, México, Centro Nacional para la Cultura y las Artes/Editorial Grijalbo.
- SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckmann (1977), *Las estructuras del mundo de vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- URTEAGA, Maritza (2007), *La construcción juvenil de la realidad. Jóvenes mexicanos contemporáneos*, Tesis de Doctorado, México, Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Iztapalapa.
- URTEAGA, Maritza (2008), "Jóvenes e indios en el México contemporáneo", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 6, núm. 2. pp. 667-708.
- WEISS, Eduardo, Irene Guerra, Elsa Guerrero, Job Hernández, Olga Grijalva y Job Ávalos (2008), "Young People and High School in Mexico: Subjectivisation, others and reflexivity", *Ethnography and Education Journal*, vol. 3, núm. 1, pp. 17-31.