

MÁS DE VIDA QUE DE ESCUELA”: EXPERIENCIAS ESCOLARES Y EXCLUSIÓN UNIVERSITARIA DE HOMBRES Y MUJERES AYUUIJK EN OAXACA, MÉXICO

“MORE LIFE THAN SCHOOL”: SCHOOL EXPERIENCES AND UNIVERSITY EXCLUSION OF AYUUIJK MEN AND WOMEN IN OAXACA, MEXICO

Erica E. González Apodaca *Artículo Recibido: 16 de enero 2020 / Artículo Aceptado: 14 de abril 2020

RESUMEN El artículo analiza las experiencias sociales de mujeres y hombres Ayuuijk de Oaxaca, México, cuyas trayectorias de escolarización atravesadas por desigualdades sociales, étnico/raciales y de género se interrumpen en el nivel de Educación Superior. El foco de interés está puesto en las condiciones objetivas y las configuraciones subjetivas de sus experiencias, situadas en contextos familiares, laborales, comunitarios y migratorios. El análisis se desarrolla a partir de dos relatos biográficos y la construcción retrospectiva de significados asociados a la cancelación del proyecto universitario. La pregunta pasa por transparentar los procesos de construcción de sentido que rodean las desigualdades educativas y las propias experiencias de exclusión de la universidad.

Palabras claves: Educación Superior, experiencias escolares, exclusión educativa, jóvenes indígenas, pueblo Ayuuijk de Oaxaca, México.

INTRODUCCIÓN

En México, los pueblos originarios representan el 10% de la población nacional. A pesar de su importancia numérica, se estima que apenas el 1% de los estudiantes de la Educación Superior en México proviene de este sector poblacional como producto de la desigualdad del sistema educativo en su conjunto. Según lo analizó Schmelkes (2003), pese a la expansión del nivel básico del sistema educativo a partir de los años noventa, la ubicación mayoritaria de las IES y de las escuelas de Nivel Medio (grados 10-12) en las ciudades y centros urbanos, la segmentación de la calidad educativa en todos los niveles, la falta de pertinencia cultural y lingüística del sistema escolar, y el racismo estructural son condiciones que generan que un ínfimo porcentaje de población campesina e indígena llegue a las universidades. La cifra precisa es incierta, dado el subregistro existente ante el criterio de condición de habla de lengua indígena que, además, no es recogido por las IES (Schmelkes, 2003).

En las primeras dos décadas del presente siglo, los movimientos indígenas posicionaron sus demandas educativas en la agenda política. La inclusión de los jóvenes indígenas en las IES fue objeto de atención de organismos de cooperación multilateral y de políticas públicas de ampliación de la cobertura y atención a sectores “vulnerables”. Asimismo, el estudio de las trayectorias de los universitarios indígenas ha sido objeto de creciente atención en la investigación académica¹. Como contraparte, una línea menos atendida por la investigación son las trayectorias de la gran mayoría de sujetos indígenas que no accede a instituciones de Educación Superior o que interrumpe sus trayectorias universitarias antes de concluir.

En este trabajo se analizan las experiencias de hombres y mujeres Ayuuijk originarios de la región Mixe de Oaxaca, México, cuyas trayectorias de formación escolar se interrumpen en el nivel de Educación Superior². El análisis se desarrolla a partir de dos relatos biográficos y de la construcción retrospectiva de significados asociados a la cancelación del proyecto universitario. La investigación que sustenta este artículo tiene una base etnográfica que

* Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Email: ericagonzalez@ciesas.edu.mx

¹ Destacan, entre otros, Czarny y Martínez (2013), Chávez (2012), Czarny et al. (2018), Mendoza Zuany (2018), Hernández et al. (2018), Czarny (2018), Bermúdez (2017) y García-Álvarez (2016).

² El acercamiento retoma información de campo recopilada en una investigación anterior, desarrollada entre 2014-2015, con jóvenes Ayuuijk originarios de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, sierra norte de Oaxaca, México (González Apodaca, 2016).

RESUMEN The article analyses the social experiences of Ayuujk men and women in Oaxaca, Mexico, whose educational trajectories, crossed by social, ethnical/racial, and gender inequalities, are interrupted at higher education level. The main interest is focused on the objective conditions and subjective configurations of their experiences, located in the family, work, community and migration contexts. The analysis is based on two biographical accounts and the retrospective construction of associated meanings to the university project cancelation. The question seeks to reveal the processes of sense construction that enclose the educational inequalities and the inner experiences of university exclusion.

Palabras claves: Higher education, school experiences, educational exclusion, young indigenous people, Ayuujk people in Oaxaca, Mexico.

se complementa con un enfoque biográfico, como elección metodológica que facilita comprender no únicamente las condiciones que estructuraron sus situaciones de exclusión social y educativa, sino la configuración subjetiva de sus experiencias, de los significados que construyen y de las rutas que dotan de sentido.

Para Dubet (2009), el modelo escolar de la "igualdad de oportunidades", sucesor del elitismo democrático republicano, promueve "escolaridades extensas" mediante la masificación de la Educación Media y Superior, y la distribución también masiva de títulos y calificaciones escolares. Con ello, si bien se propone formalmente reducir los efectos de la exclusión social en las trayectorias escolares, también participa de su reproducción y profundización. El crecimiento del sistema va acompañado de su segmentación y disparidad interna. La distribución de competencias y títulos escolares en este sistema define competencias sociales y profundiza las desigualdades de origen. Estos procesos objetivos inciden en la construcción subjetiva de experiencias escolares desiguales. La paradoja de la escuela de la igualdad de oportunidades es que genera, en sí misma, sus propios mecanismos de exclusión.

Sobre esta línea retomo la concepción de Saraví sobre la exclusión social como resultado de un proceso de acumulación de desventajas que "mina progresivamente la relación entre el individuo y los marcos societales" (2009: 22); dicha acumulación tiene imbricaciones de género, etnicidad, clase social y escolaridad como estructuras de desigualdad acumulada (Andersen, 2006) que terminan cancelando la posibilidad de integración.

La relación entre exclusión y desigualdad no solo se explica en términos de la falta de acceso a las instituciones modernas, sino a partir de modalidades de integración, lo que supone "el acceso permitido y estimulado de estos sectores a instituciones especialmente diseñadas para ellos" (Saraví, 2009: 25, 26). De cara a las políticas educativas del Estado mexicano y su componente de cobertura e inclusión social, la exclusión del sector de población indígena no solo se entiende en términos de la falta de acceso a la universidad, sino también del acceso restringido a subsistemas diferenciales con menor prestigio social, precariedad presupuestal y profesiones asociadas con entornos campesinos o indígenas. La modalidad tecnológica o las universidades interculturales creadas en 2006 como parte de una política orientada a ampliar la cobertura del nivel de Educación Superior en regiones rurales con población indígena son socialmente percibidas por ciertos sectores

³ Un análisis diversificado de las universidades indígenas e interculturales en México y sus implicaciones en el campo de las políticas públicas de inclusión y pertinencia educativas puede consultarse en Mateos y Dietz (2016).

⁴ El trabajo de Saraví con jóvenes de sectores urbanos populares que estudian la secundaria reporta, entre los factores que acotan la escuela, la incorporación temprana al trabajo, la reducción de la experiencia escolar al horario y el espacio físico estrictamente escolares, y el estado anímico de aburrimiento y “desastre” constitutivos de una experiencia de sin-sentido. Otros elementos son el capital social provisto por las familias o colectivos –que abre otras rutas transicionales a la adultez– y el surgimiento de espacios de integración alternativos al escolar, como la familia, el trabajo y la migración [...], así como las expectativas depositadas en el trabajo no solo como fuente de ingresos, sino como fuente de identidad (Saraví: 2009).

como marginales frente a las universidades urbanas (Dietz, 2014)³. Asimismo, Saraví afirma que la segmentación entre subsistemas educativos estructura experiencias escolares y formas de “ser estudiante” limitadas por la desigualdad: una escuela “acotada como resultado de múltiples procesos que le van quitando ‘espacio’ y más precisamente ‘centralidad’” (2009: 212⁴).

Las desigualdades que “acotan” las experiencias escolares de los sujetos de este estudio responden a varios factores: la situación socioeconómica familiar, las redes migratorias, las prácticas y mandatos sociales sobre el género y el capital escolar de las familias. Sin embargo, no son procesos que conducen al mismo lugar; las condiciones objetivas son mediadas por procesos (inter)subjetivos que conforman experiencias diversas. Entre ellas observamos la negociación de las expectativas sobre la Educación Superior como mecanismo de movilidad social, el capital social que aporta la familia, la comunidad y la migración para generar otros espacios de integración social, el papel nivelador de los estudios para enfrentar desigualdades de género y la negociación de significados de la Educación Superior en la construcción de la identidad y la subjetividad.

CONTEXTO DEL ESTUDIO

Los sujetos y sujetas de este acercamiento son seis mujeres y dos hombres originarios de una comunidad de la región Mixe de Oaxaca, adscritos al pueblo Ayuujk, de cuyas historias de vida retomamos dos, las de Sara y José. Sus trayectorias escolares se interrumpieron en el Nivel Superior, antes de concluir los estudios profesionales; en el momento de realizar este trabajo tenían diferentes ocupaciones laborales, situaciones familiares y contextos de residencia, entre la capital del estado, otras ciudades intermedias y la comunidad de origen.

Después de abandonar la universidad, algunos establecieron su residencia en la comunidad de origen y construyeron perfiles ocupacionales diversos. Las mujeres atienden tiendas y estancos familiares, eventualmente participan en proyectos productivos o cooperativas, o se emplean en programas de gobierno municipal. Los varones son empleados de la construcción, migrantes temporales, choferes de taxi y emprenden negocios comerciales familiares. La recomunalización también trae consigo otros sentidos; para los que ya no estudian, implica iniciar los

⁵ El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) ofrece becas a jóvenes egresados de la Educación Media y Media Superior que presten un servicio social educativo en comunidades rurales alejadas y de alta marginación. Según el tiempo de servicio prestado, que puede ir de uno a dos años, los promotores del consejo reciben hasta sesenta meses de un monto mensual compensatorio para continuar estudios en instituciones públicas de Educación Superior.

servicios en el escalafón de cargos comunitarios obligatorios y gratuitos, renovados anualmente, como responsabilidad colectiva que establece el sistema comunal de organización social y política (Kuroda, 1984).

A diferencia de profesionistas que enarbolan identidades fuertemente reivindicativas de la lengua y la cultura Ayuujk, los sujetos de este estudio construyen sus identidades cercanas a estas obligaciones comunitarias, a sus filiaciones de parentesco y a las experiencias migratorias, conjugando elementos que retoman lo local y lo global. Como lo veremos en los casos de Sara y José, las experiencias interculturales en la migración pueden apuntalar identidades discursivamente explícitas que resaltan diacríticamente ciertos marcadores o emblemas extraídos del repertorio cultural, mientras que desde la vida en la comunidad y la participación en sus praxis cotidianas, las configuraciones identitarias son menos emblemáticas y se sujetan a las tensiones y los procesos de cambio social y cultural.

El análisis de las trayectorias escolares mostró que la interrupción de los estudios en la transición a la Educación Superior o en etapas tempranas de la carrera profesional es un fenómeno multicausal. La falta de recursos económicos de las familias para solventar los gastos de manutención en el entorno urbano es una limitante que se combina con desigualdades de género –matrimonios o embarazos tempranos, oposición de la pareja– y con la falta de redes en la migración, cuya importancia es decisiva en la permanencia en la universidad. Jóvenes de familias de bajos recursos desarrollan estrategias de mediano plazo para solventar económicamente sus gastos; más que recurrir a programas de acción afirmativa que son aún escasos en las universidades, buscan becas del CONAFE⁵ o toman empleos temporales. De forma similar, el nivel de escolaridad de los padres o hermanos mayores incide en el tipo de capital social disponible a sus miembros más jóvenes; para familias con integrantes que forman parte del magisterio, la pertenencia al gremio no solo supone una remuneración estable y prestaciones laborales, sino también acceso a redes de relaciones académicas y recursos educativos. En estos casos se trata de contextos familiares donde uno o ambos padres son campesinos o comerciantes y donde los hijos constituyen la primera generación con acceso a educación más allá del nivel básico.

Estos factores de desigualdad social, de género y escolarización representan condiciones de desventaja y definen rutas no lineales de exclusión de la universidad que tienen fuertes cargas afectivas

para las y los sujetos. Sus expectativas puestas en estudiar una carrera no solo se construyen como parte del proyecto personal-profesional (Guerra 2007, 2009), sino que se enmarcan en proyectos familiares y comunitarios que apuestan a la profesionalización de las generaciones jóvenes; como otros estudios sobre estudiantes universitarios indígenas han documentado, el compromiso es múltiple. Ante la exclusión de la universidad, los relatos muestran que esos proyectos asociados a la profesionalización siguen vigentes, sean considerados a futuro o trasladados a los hijos.

Ahorita yo estoy trabajando porque quiero que mi hijo siga estudiando, ya que yo no lo logré, que él lo logre. Ahorita está en el grupo de danza, dice que van a ir a participar a Chapingo, que los invitaron. Está en primaria, pasó a quinto grado ahorita. Él quiere seguir. Y me dice, apenas me estaba diciendo, no sé, que vinieron los alumnos de Chapingo, le estuvieron explicando, y me dice: yo cuando sea grande quiero irme a Chapingo. No sé si tú puedes apoyarme para mis estudios. Pues voy a tener que trabajar más, le digo, pero si tú quieres seguir estudiando, pues veremos la oportunidad para que vayas. (Gabriela, comunicación personal, 13 de julio de 2013)

Sin embargo, las condiciones objetivas que suponen el acotamiento de la escolarización y la cancelación de los proyectos de profesionalización universitaria no se experimentan de manera uniforme. Los sujetos suelen resignificar sus vivencias como experiencias significativas; lo hacen cuestionando la utilidad de la escuela como mecanismo de movilidad social, relativizando sus signos de distinción en contraste con el valor de la experiencia adquirida fuera de la universidad, o asumiéndose como sujetos que toman decisiones activas y que optan por espacios de integración alternativos a la universidad: familia, trabajo, migración y comunidad. Estos procesos muestran lo que Saucedo reportó en sus pesquisas con jóvenes de bachillerato, que dejar la escuela puede resignificarse como una forma de dar un paso activo en la vida (2007: 30).

Estudiar depende de uno. Porque generalmente nosotras como mujeres nos juntamos y ya nos quedamos como amas de casa, pero pues de hecho todas las mujeres podemos estudiar. No es tanto de que si las familias tienen o no tienen [recursos], por ejemplo, mis padres sí me iban a apoyar, todavía me dijeron que estudiara, pero ya mi capacidad ya no daba. Cuando subo a visitarlos, me dice mi papá: “tú ya hubieras

terminado tu carrera así como tu esposo”, y yo le digo: “pues sí, pero yo no me arrepiento”. Porque mi esposo terminó la carrera, por lo menos ahora va a tener trabajo, al menos él va a conseguir. Yo también puedo seguir estudiando, pero lo que pasa cuando ya tienes a tu bebé, ya tienes otras responsabilidades. A veces digo: “mejor estudio por Internet”, pero ya no da tiempo: mi trabajo, mis hijos, creo que primero están los hijos, y estoy trabajando en la mercería y aquí me pagan. (Patricia, comunicación personal, 10 de julio de 2014).

Sara: “Para estar en el pueblo no te piden papeles”. La experiencia escolar en la desigualdad

Sara es una mujer de 29 años que vive en la comunidad, es casada y tiene un hijo de 5 años. Es la menor de cinco hermanos, en una familia de bajos recursos donde los padres (él, albañil y carpintero, bilingüe incipiente; ella, campesina monolingüe en lengua Ayuujk y ama de casa) apoyaron las trayectorias de los hijos: una mujer y tres varones. Sara inició estudios superiores hasta en tres intentos sin lograr permanecer; un factor decisivo fue la ausencia de comunidades afectivas y redes de apoyo en su inserción urbana.

Al concluir el bachillerato en la comunidad, obtuvo un apoyo de la misma escuela para el curso propedéutico impartido por la Universidad Tecnológica de la Mixteca, del Sistema de Universidades Estatales de Oaxaca (SUNEO), en la ciudad de Huajuapam de León. La institución ofrecía una ruta de acceso a becas por el pago de colegiatura y apoyo de alimentación, además Sara tenía la posibilidad de gestionar una beca de la Secretaría de Educación Pública para estudiantes de bajos recursos; sin embargo, predominó anímicamente la lejanía familiar y cultural en una institución con una disciplina estricta.

Me salí porque era muy chica y extrañaba mucho a mi familia. 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. También es que era un lugar que se veía desértico, era una temporada de mucha sequía y si te fijas como es aquí en mi comunidad, ¡pues cambia radicalmente el paisaje! Igual me afectó todo eso y ya, me regresé. A mí me gustaba estudiar, me fascinaban las matemáticas, todo lo que tenía que ver con números y por eso me había ido hasta Huajuapam, porque en Oaxaca no había; nomás en las universidades privadas, pero nosotros teníamos carencias económicas. Pero igual, ahí también era estudiar pagando, ese fue otro de

⁶ Alrededor del 2000 creció significativamente la migración escolar en la sierra norte de Oaxaca y se ampliaron las redes entre Oaxaca, Puebla y la Ciudad de México. Había procesos de migración hacia nichos escolarizados y de profesionalización desde dos décadas atrás; sin embargo, para los miembros de familias campesinas cuyos hijos eran la primera generación con acceso a la escuela, estos procesos eran aún incipientes. Los estudios de Bertely con yalaltecos (1998) y Rea con zapotecos del Istmo de Tehuantepec (2013), documentan procesos históricos de profesionalización indígena urbana, con redes migratorias consolidadas y diversificadas principalmente de las familias con mayor poder económico y político en la región.

los factores por lo que ya no seguí ahí. (Sara, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

Su segundo intento implicó migrar a la Ciudad de México para ingresar al Instituto Politécnico Nacional en la unidad Zacatenco. A diferencia de las opciones tecnológicas estatales, esta institución le significaba prestigio y reconocimiento social. Enfrentar la metrópoli urbana y aprobar el examen de ingreso fue el inicio de un proyecto profesionalizante en el que le era significativo probarse a sí misma, construir una imagen positiva de sí (Guerra, 2009).

Como ya había visto el ambiente en la Mixteca, dije: “en México va a ser diferente”. Y sí que fue diferente, ya me habían animado: “Es una escuela de prestigio, tienes que ir a estudiar ahí”. Por eso me animé a ir y también porque me quería probar, a ver qué tal andaba en conocimientos, ¿no? Eso era lo que yo más quería: pasar ahí. Y sí lo pasé. Con miedo y todo, pero presenté mi examen, pasé mi examen.

El ambiente ahí era diferente, en la Mixteca no me gustó porque era bien estricto, o estabas en tu salón, o estabas en la biblioteca, pero nada de andar caminando afuera del salón. En cambio, el Poli era diferente, puedes salir, platicar, era más ambiente ahí. (Sara, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

En contraste con las trayectorias de migración escolar que se respaldan en redes familiares y de paisanaje que vinculan la comunidad y la ciudad, trayectorias como la de Sara se desarrollan en aislamiento (Durin y Tello, 2011). Son formas de migración individual, no corporada y sin comunidades afectivas en la ciudad y, por lo tanto, sin acceso a las mediaciones materiales y simbólicas que proporcionan las redes de la migración indígena urbana, en términos de contactos, información, recursos y apoyo moral⁶.

No me apoyó nadie, yo solita me tuve que ir sin conocer la ciudad, nada. Me fui con una amiga que estudió en el CBTA, una prima-amiga, y ella me guió más o menos, me fue a dejar un día que estuve con ella. Y de ahí nada: así me fue, estuvo duro... Ahí era a la carrera todo, yo no me adaptaba. Eso sí fue una experiencia fea porque el miedo que daba perderte ahí... una vez sí me perdí. Renté cuarto en una casa por donde ella estaba, pero quedaba retirado de la escuela, tenía que caminar casi una hora y media, tomar carro, metro, para llegar al Poli. (Sara, comunicación personal, 12 de enero de 2013).

El aislamiento agudiza otros factores de desventaja como la condición socioeconómica. Para familias campesinas o jornaleras, el costo de sostener la trayectoria profesional de uno de sus miembros en la ciudad no solo representa los gastos, sino la ausencia de mano de obra del hijo que migra; la única posibilidad de sostenimiento personal era obtener acceso a trabajo o becas de estudio, a semejanza de los hermanos mayores. Pese a ser una estudiante académicamente competente, al carecer de redes o comunidades afectivas en la migración, el acceso a contactos e información sobre los circuitos académico- administrativos y de gestión de programas de becas se convirtió en un objetivo difícil de alcanzar. El aislamiento urbano marcó también una experiencia de soledad.

Era muy difícil, mis padres no tienen, el único que me apoyó un rato fue mi hermano; yo tenía que administrar bien lo poquito que me mandaba cada mes. No pensé en trabajar porque en la mañana me iba a estudiar y nomás llegaba en la tarde a hacer la tarea. Casi nosotros estudiamos con pura beca que dan en las escuelas... mi hermano estudió con beca de promedio. Pero ni busqué una beca, pues ahí no tenía idea de dónde acudir. Cuando terminé el bachillerato me había conseguido una madrina de generación que estaba trabajando ahí en el Poli, pues yo pensé: "ella me va a apoyar, al menos me va guiar". Pero no me hizo caso... como dos veces la busqué, tuve que hacer la cita para pasar, pero ella nomás me dijo: "le tienes que echar ganas, aquí es así, aquí nada de cómo estabas allá, tienes que echarle todos los kilos que puedas". Fue la última vez que la visité. (Sara, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

En otros casos, la proyección étnica de estudiantes indígenas en contextos universitarios puede hacerlos beneficiarios de las políticas afirmativas; sin embargo, Sara era invisible a las políticas públicas concebidas para población indígena que suscribe identidades comunitaristas estereotípicas (Sariego, 2005) o abiertamente reivindicativas. En trayectorias escolares que se desarrollan en condiciones de precariedad económica y aislamiento social, la etnicidad puede asumir una forma de ocultamiento (Durin, 2010) a fin de no exponerse a la estigmatización por la condición étnica o el origen rural. Supone una doble exclusión tanto de las políticas afirmativas como de los derechos educativos ciudadanos.

Solo duré un semestre, decidí regresar porque estaba bien sola ahí; así me dijo mi hermana: “estas muy solita allá, te puede pasar algo allá y quién va a saber, nadie”. Y así creo que me animaron a regresar, ya de una vez pedí mi baja, me entregaron mis papeles y ya, me vine con todo y ya aquí me quedé. Triste, porque ya no pude seguir con lo que quería, ese era mi más grande sueño, terminar en la especialidad de matemáticas. (Sara, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

A su regreso a la comunidad, se inscribió en el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) una modalidad sujeta a complejos procesos de diferenciación y segmentación del sistema de educación tecnológica en México (Didou, 2002), con problemas de precariedad presupuestal, nula pertinencia de las carreras que ofrecen para el desarrollo regional y escasos mecanismos de interacción con el entorno social y comunitario. Si bien supone una ampliación de la cobertura del nivel en regiones rurales; para jóvenes como Sara, representa una opción desigual de integración a la Educación Superior (Saraví, 2009) que abona al acotamiento de su experiencia escolar; en suma, la experiencia deja de tener sentido.

Me metí al Tecnológico, de plano nomás por no estar aquí en la casa, porque no había ni carrera ni nada como para escoger, había una única opción de ingeniero industrial. Que al menos hubieran puesto una de contabilidad o algo así, creo que hay más demanda de trabajo de eso en la región, en cambio de ingeniero industrial... Pero la cosa es que me aburría yo aquí en la casa. Y luego ni lo acabé, porque me casé, tuve a mi hijo y ya no lo quise dejar. Mi esposo me dio chance de seguir estudiando, pero como a mi bebé le daba pecho; igual, mis papás me dijeron: “no lo dejes así”. Pero no hay oportunidades aquí de trabajar en eso. (Sara, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

Sin embargo, las condiciones estructurales de desigualdad se habitan desde la agencia social. Sara reconfiguró su proyecto personal para construir sus medios de subsistencia en la comunidad, iniciar su proyecto familiar y negociar su condición de género, para lo cual el paso por la Educación Superior –aunque no concluido– constituyó una vía para emprender nuevos proyectos de inserción social y laboral. Los tres años que fue estudiante del

⁷ Las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se destina a jóvenes que estudian en este nivel en instituciones públicas, que provengan de hogares con bajos ingresos. La beca en ese tiempo constituía de \$750 a \$1000 pesos mensuales en los 5 años de estudio. El criterio de asignación es socioeconómico, no cultural.

tecnológico recibió una beca de la SEP⁷, gestionada con el apoyo de sus mismos profesores, que veían en ella una estudiante prometedora; con el ahorro de ese recurso instaló un pequeño negocio y meses después, con apoyo de sus redes de parentesco, ella y su esposo rentaron una casa propia separada de la familia política, que suele ser el espacio de residencia de las parejas jóvenes. La independencia económica le facilita negociar ciertos mandatos de género, como su decisión de no tener más hijos.

Los profesores querían que yo siguiera estudiando y me hicieron todo el papeleo. Con eso yo ahorré, mi beca era mensual, mil mensuales, entonces ahorré y con eso monté mi negocio. Así seguí los estudios, pero ya tenía trabajo aquí... no como otros, que salen de estudiar y no tienen nada. (Sara, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

Dentro de lo que se configura como una experiencia universitaria acotada y finalmente interrumpida por la desigualdad, que deviene en exclusión social, Sara construye nuevos sentidos desde los espacios alternativos de integración del trabajo y la familia. Ello le permite matizar las expectativas de la profesionalización universitaria como mecanismo de movilidad social y crecimiento personal, así como mirar desde otro lugar las tensiones entre las prácticas de la vida comunitaria y las generaciones de jóvenes profesionistas, por ejemplo, con relación al sistema de cargos. En suma, Sara transforma sus representaciones subjetivas sobre la Educación Superior, de forma que den sentido a su experiencia.

Ahorita lo que estoy viendo es que los más jóvenes que terminan su bachillerato se pueden conseguir un trabajo de maestros. ¿Qué caso que sigan estudiando otros cinco o seis años y se metan en lo mismo? Igual por eso no me animo ya a terminar. 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, ahí te piden tus papeles y puedes trabajar en lo que quieras, pero para estar aquí no te sirve eso. Para estar en el pueblo no te piden papeles. (Sara, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

A la vez, su posición de género y de escolarización representa condiciones de desigualdad en la comunidad, donde participa de las prácticas y relaciones sociales como comunera, mujer casada y madre de familia, no profesionista. Las tensiones

⁸ El bachillerato en México corresponde al nivel educativo Medio-Superior.

asociadas a esta pertenencia también están atravesadas por la experiencia de no haber tenido acceso al capital cultural de los estudios profesionales.

Las mujeres también participan en los cargos. Antes nomás se participaba en lo que es la mayordomía y en los servicios de salud, nomás agarraban a las mujeres, pero ahorita no, ya están en el cabildo. La única cuestión que no ha cambiado es que si estás casada no te pueden meter de autoridad, nomás a tu esposo; en cambio, si eres madre soltera o viuda, sí te pueden proponer. A veces no son justos ahí en los cargos, y las mujeres que participan solas tienen desventaja porque a ellas les dan más trabajo, y luego tienen que atender también la casa y a sus hijos.

Y luego, casi puros maestros entran en los cargos principales; sus suplentes no eran maestros, pero los que son cabeza –presidente, síndico– la mayoría era maestro o había estudiado. Algunos tienen la idea de que los maestros estaban robando porque tenían conocimiento y podían hacer sus tranzas; entonces propusieron a los que están ahorita de autoridad: puro campesino, nada de que hayan estudiado. Pero se está viendo que eso afecta, porque no pueden defender bien a su pueblo cuando hay conflictos, cuando hay robos, no se pueden presentar allá ante el Ministerio, desenvolverse bien. Así son muy injustos con unos o con otros. Entonces yo no estoy de acuerdo tampoco. A los que no estudiaron no les corresponde estar ahí porque no lo pueden hacer, aunque sean de aquí. Y puede que no sea justo, pero veme a mí, yo no pude y ahí me quedé, ahora tengo que aguantarme. (Sara, comunicación personal, 12 de enero de 2013)

“Más de vida que de escuela”. La experiencia de José ante la vía profesional del magisterio

La trayectoria escolar de José, en la que situamos la pregunta por sus experiencias de acotamiento y exclusión de la Educación Superior, transcurre en el marco de la migración pendular entre el pueblo y varios contextos urbanos.

José, de 33 años, es casado y tiene dos hijos pequeños. Proviene de una familia de bajos recursos, compuesta por padre, madre y diez hermanos. Los padres fueron campesinos analfabetos. Las limitaciones económicas dificultaron que José y sus hermanos mantuvieran trayectorias escolares amplias: sus hermanos mayores cursaron la primaria, y él fue el único en concluir el bachillerato, años después de salir de la educación secundaria⁸.

⁹ La Escuela Superior de Educación Física se fundó en 1976, con el objetivo de formar docentes profesionales en educación física. Por muchos años, los egresados de la ESEF egresaban con un contrato laboral en el magisterio para dar clases en escuelas públicas.

Mira, tengo hermanos y hermanas, somos bastantes, en total éramos diez, ahora somos nueve, el mayor ya falleció, mi carnal. Este, mi hermano, se quedó creo hasta sexto grado, el otro igual ni la secundaria terminó, igual mis hermanas, nadie quiso estudiar. Yo hasta bachiller, ¿no? Es que igual no es tan sencillo, yo cuando terminé la secundaria no me fui luego a mi prepa, me tuve que ir a trabajar. (José, comunicación personal, 17 de junio de 2014)

La trayectoria escolar de José no es lineal, se interrumpe y reanuda al combinarse con su participación en circuitos de migración laboral. Escolarización y migración son experiencias traslapadas, evidenciando que la experiencia escolar no es reductible al mero tránsito de una escuela a otra en episodios de "fracasos" o "éxitos", sino hace parte de trayectorias heterogéneas y estructuradas por relaciones no constreñidas a lo escolar (Santillán, 2007).

Su infancia la vive en el pueblo, en un contexto de fuertes carencias económicas y de colaboración en el trabajo familiar. Por diversos motivos, entre ellos la pobreza económica de la familia y el deseo de salir de la comunidad, José concluye la educación secundaria y migra con un familiar, primero a Guadalajara y luego a la Ciudad de México, antes de volver dos años después a seguir la trayectoria escolar en el bachillerato. Esa experiencia migratoria la valora positivamente, como formativa, rica en aprendizajes, estratégica para la construcción de redes migratorias y fortalecedora de su identidad personal y lingüística ante el racismo urbano:

¡De qué cosa no trabajé! Aprendí oficios a fuerzas. En Guadalajara trabajé de albañilería; en México, en restaurantes ganando poquito... Dos años perdidos, aunque no tanto porque aprendí muchas cosas y ya quise entrar después a la escuela. Claro, en la ciudad hay discriminación, pero yo creo que también eso es porque te dejas. Tiene que ver mucho la persona. En mi caso no hay mucho conflicto. Donde trabajo, con los cuates, ahí: "que hablas [lengua] Mixe [Ayuujk], ah, pues normal". Se acostumbran los amigos también. Con que no te dé pena, que no te avergüences de tu sangre. (José, comunicación personal, 17 de junio de 2014)

Egresó del bachillerato con expectativas de entrar al nivel profesional en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF)⁹, que había conocido en sus años en la Ciudad de México. Su

intención era profesionalizarse e ingresar al magisterio. Sin embargo, esta intención no se concreta por motivos diversos, entre ellos, el socioeconómico.

La verdad, yo me confié en que ya tenía un promedio que me daría chance de entrar. Mi deporte favorito era el básquetbol, muy atleta, yo no me perdía ni un torneo. Dije “¡está bien, papá! De hecho, paso porque paso”. Y así fue que le echamos muchas ganas, porque todo mundo es atleta, casi todos los que les gusta el deporte van allá. Estaba competido, pero queríamos pasar. Hicimos el examen y todo, el promedio no me daba porque lo subieron; finalmente pasé, pero la onda fue el dinero, y luego mi jefe falleció, bueno, una serie de broncas que tuve en esa ocasión. Ya no me inscribí pues. Nomás tomamos los cursos de inducción y me regresé. (José, comunicación personal, 17 de junio de 2014)

Provenir de una familia de bajos recursos con poco acceso al capital cultural de la escolarización y con trayectorias escolares fragmentadas, así como la necesidad de trabajar para aportar al sostenimiento familiar ante la ausencia del padre, son condiciones que configuran un marco de desigualdades sobrepuestas. Pese a ello, José –como la mayoría de los sujetos de esta investigación– realiza nuevo intento de formar una identidad profesional ingresando al magisterio, después de emprender nuevos ciclos de migración laboral y periodos de residencia en la comunidad de origen. En estos ciclos migratorios incursiona en múltiples redes y actividades laborales, que elabora como experiencias positivas, que lo vinculan con proyectos culturales y ecológicos, y le permiten movilidad laboral.

Pues, te digo, la neta yo me he metido donde sea, por querer conocer. Por ejemplo, el trabajo de los incendios forestales, de ahí me late mucho la ecología. Un cuate que es ingeniero forestal egresado de [la Universidad Narro Robles en] Saltillo coordinaba una brigada. Trabajé con ellos y luego se sale él, y los amigos de la oficina –la SEDAF– ya me empezaron a conocer. A la tercera temporada me dicen: tú vas estar al frente de la brigada, así que vas pa arriba. Como dos o tres años estuve al frente de la brigada, luego se vino un accidente con la camioneta y renuncié. Nos fuimos a hacer estudios de bosque, a conocer otros lugares, nos fuimos a Tlaxcala a hacer construcciones ecológicas.

José busca de nuevo una opción profesional en ingresar al magisterio como docente interino y cursar la licenciatura en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Ser docente implica acceder a un nicho de prestigio en Oaxaca, que desde la década de los años setenta y ochenta del siglo XX constituyó uno de los primeros espacios de profesionalización para sujetos indígenas. Pertenecer al gremio magisterial ofrece estabilidad laboral y social, pero además permite formar parte de una red amplia y diversificada de contactos. En Oaxaca, de acuerdo con Coronado (2013), los docentes de educación indígena es un sector complejo cuya identidad magisterial se configura en la tensión entre el ámbito institucional escolar, la pertenencia sindical y el discurso étnico. Este triple hábitus, según la autora, ha gestado lo que denomina una cultura etnomagisterial, con lealtades múltiples y a menudo contradictorias entre sí:

Prácticas, códigos, rituales, símbolos que se insertan en contextos estructurados (Thompson, 1990: 149), que en conjunto forman una red compleja de significados internalizados y compartidos por el magisterio que labora en el medio indígena y que se encuentra anclada en el subsistema de educación indígena, configurando un hábitus profesional. (Coronado, 2013: 1)

La intención de José de formar parte de este nicho profesional se topa con esta compleja red de lealtades, fuertemente vinculadas a las relaciones de parentesco y las genealogías docentes locales. Su procedencia familiar campesina y no escolarizada implica una condición de desigualdad en la competencia por este espacio y muestra las relaciones de poder que operan al interior de faccionalismos políticos y familiares en la comunidad. Al no conseguir el contrato como interino, interrumpe tempranamente los estudios en la UPN donde se requería ser docente frente a grupo.

Me afilié y seguí todo el proceso, pero al último el supervisor me dice: “no traes ese perfil, y aunque lo trajeras, no tienes antecedentes de que algún familiar haya sido profesor”, dice. Ese fue el gran rollo, que ninguno de mi familia haya sido profesor, o sea que nada más por eso no me quedé.

Entonces vi claramente la diferencia. El primer choque que tienes es desde pequeños, cuando el otro niño es hijo de un maestro. ¿Qué va decir mi jefe [mi padre] que yo ando con él y que su papá no es maestro? Ya a esas alturas y desde esa edad.

Hay siempre esa discriminación, esa distinción, y no creo que nada más sea aquí, es la vida social que tenemos en la mayor parte de Oaxaca. Entonces uno se va aislando y dice: “no, si desde niño no era amigo del hijo del maestro, ahora menos”. (José, comunicación personal, 17 de junio de 2014)

Su trayectoria posterior en la comunidad transcurre desde la subalternidad no profesionalista. Incursiona en los círculos del jaripeo ranchero, una práctica difundida en las comunidades serranas como apropiación de la cultura ranchera del norte del país, que traen los migrantes mixes (Jiménez, 2012). Alcanza popularidad como practicante del jaripeo ranchero y es invitado a colaborar en la radio comunitaria del municipio, donde dirige un programa semanal. Ahí José elabora una síntesis cultural que combina emblemas clásicos de la identidad Ayuujk con elementos culturales de la migración:

Bien mis amables amigos, échenle un aplauso a estos jinetes, hombre ¡un aplauso raza! Vamos a continuar, bien amigos, ahora me toca presentar a estos hombres, chiquitos pero picosos, son orgullosamente Mixes, los Jamás Conquistados, compadrito [...] Vamos a ver señoras y señores, número nueve parece, ya está, viene ahora sí, para defender el territorio, para defender la región de los jamás conquistados, se llama “el Chelito de Tlahui” échenle un aplauso para motivarlo. (Extracto tomado de Jiménez, 2012: 104)

En este espacio José también atribuye sentido al conocimiento escolar-profesional, en tanto horizonte posible, como insumo para la construcción y difusión de la identidad Ayuujk y de la propia pertenencia comunitaria. Similar a la vivencia de Sara, su pertenencia además está atravesada por no haber tenido acceso al capital cultural de los estudios profesionales. Y como ella, transforma sus representaciones subjetivas sobre el saber profesional, de forma que su experiencia adquiera sentido.

Y ya la gente te dice: “está bien chido tu programa”, y es la música que le gusta, que es de acá realmente. Así me la paso ahorita, es mi forma de vivir. Y lo más bonito que siento y que a lo mejor no es tan bonito, es de que tú lo haces de gusto; o sea, ahí no tienes un patrón. Es por amor al arte. Porque finalmente es la libertad que estamos armando, que no hay en la escuela o en la universidad, donde si no te dicen que hay examen, ahí lo dejas tirado.

De hecho, ahorita con los compañeros de la radio no estoy estudiando ni nada de eso, pero me han abierto mucho las puertas de entrar a temas que desconozco, es decir, los medios de comunicación, los editores y sus derechos. En eso estoy ahorita, en leer sobre nuevos temas, pero nada que tú digas: pues al rato voy a ser profesionalista en esto, ¿no? Estoy tratando de conocer ese mundo. La verdad, mi meta es tomar una carrera corta también, de ediciones de audio. Pero con un sentido, con un mensaje, ¿no? De nuestro pueblo, de nuestra cultura, la lengua, todo eso. Pues esa es mi vivencia.
E: Gracias, José. Muy interesante tu experiencia de vida.
J: Sí. Más de vida que de escuela [ríe].

CONCLUSIÓN

La desigualdad no se experimenta en un vacío ni de manera unívoca; antes bien, sus condiciones objetivas y configuraciones subjetivas se comprenden situadas en los mundos de vida de los sujetos y se elaboran desde su agencia social.

Los casos de José y Sara, del pueblo Ayuujk, muestran cómo las estructuras de desigualdad interseccionadas conducen a la exclusión de los derechos individuales y colectivos de los sujetos en el campo de la educación. Muestran también los limitados alcances de las políticas afirmativas y la cualificación e interculturalización de las instituciones de Educación Superior tanto urbanas como rurales, universitarias y tecnológicas, para construir en lo sustantivo, una educación de calidad y pertinencia cultural y social.

Para un alto porcentaje de jóvenes indígenas, la exclusión de la Educación Superior en cualquiera de sus niveles o modalidades los empuja a ocupar posiciones de desventaja social, tanto en los espacios de migración urbana como en la comunidad de origen, donde el capital social de la Educación Superior y la identidad profesional son recursos socialmente valorados y marcadores de prestigio social. La investigación en este campo ha documentado que en diversos pueblos indígenas de México la profesionalización de las generaciones jóvenes es un proyecto que trasciende la dimensión personal, para hacer parte de apuestas familiares, comunitarias, de fortalecimiento de proyectos étnicos y/o de reivindicación de derechos colectivos, de inclusión y de justicia social. Como actores sociales, los sujetos Ayuujk elaboran el acotamiento de sus experiencias escolares y las desigualdades que cancelaron la formación de sus identidades profesionales, desde

espacios de integración alternativos a lo profesional: la familia, la comunidad, la migración y el trabajo, proveedores de sentido. Sus experiencias revelan sentidos no limitados a la construcción de identidades profesionales. Aún en un marco de desigualdad, el paso por la escuela y el saber escolar-profesional pueden significar rutas para construir independencia económica, negociar mandatos de género o recursos para actualizar la identidad comunitaria en espacios de diversidad y de desigualdad.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSEN, M. (2006). Race, gender, and class stereotypes: New perspectives on ideology and inequality. Norteamérica, Revista Académica del CISAN, UNAM 1(01) 69-91.

BERMÚDEZ, F.M. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. Revista Educación y Desarrollo Social, 11(1), 116-145.

BERTELY, M. (1998). Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante. Tesis de doctorado. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

CHÁVEZ, M. (2012). Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nahuas y tenek en la Ciudad de San Luis Potosí. Tesis de Doctorado. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

CORONADO, M. (2013). La cultura etnomagisterial en Oaxaca: entre lo institucional, lo sindical y la retórica etnicista. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Czarny, G. (2018). Juventudes indígenas: entre las marcas étnico-rurales y nuevas adscripciones urbanas en la Universidad. Kultur: revista interdisciplinaria sobre la cultura de la ciudad, 5(10), 107-124.

CZARNY, G. Y MARTÍNEZ, E. (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En Bertely, M.; Dietz, G. y Díaz, G. (coords.). Multiculturalismo y educación 2002-2011 (pp.

253-282). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Czarny, G.; Navia, C. y Salinas, G. (2018). Expectativas de estudiantes universitarios indígenas en educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 47(188), 87-10.

DIDOU, S. (2002). Las políticas de educación superior en los Institutos Tecnológicos Federales: una reforma inconclusa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(14), 51-73.

DIETZ, G. (2014). Universidades interculturales en México. CPU-e, *Revista de Investigación Educativa*, (19), 319-326. México.

DUBET, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar, Espacios en Blanco. *Revista de Educación*, (19), 197-214. Buenos Aires.

DURIN, S. (2010). Políticas multiculturalistas y neoindigenistas en el medio urbano. El Estado y los indígenas en el Área Metropolitana de Monterrey. En Durin, S. (coord.) *Etnicidades urbanas en Las Américas. Procesos de inserción, discriminación y políticas multiculturalistas* (pp. 309-338). México: Ciesas.

DURIN, S. Y TELLO, D. (2011). Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey. En Olvera, J.J. y Vásquez, B.D. (coords.) *Procesos comunicativos en la migración: de la escuela a la feria popular* (pp. 59-84). Monterrey: COLEF, ITESM.

GARCÍA-ÁLVAREZ, L.F. (2016). Juventudes indígenas y educación superior en el Área Metropolitana de Monterrey. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 4(1).

GARCÍA, I.M., GARCÍA, A.L. Y SILAS, J.C. (2018). Jóvenes indígenas universitarios en la zona metropolitana de Guadalajara. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(2), 199-228.

GONZÁLEZ APODACA, E. (2016). Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

GUERRA, I. (2007) ¿Cuánto vale la escuela? El significado formativo del bachillerato desde la perspectiva de los estudiantes. En

Guzmán, C. y Saucedo, C. (coords.) La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela (pp. 71-98). México: Pomares, Unam.

_____ (2009). Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

JIMÉNEZ, T. (2012). Jóvenes ayuujk en comunidad: prácticas sociales de migrantes retornados y procesos de resocialización comunitaria. Tesis de licenciatura. México: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.

KURODA, E. (1984). Bajo el Zempoaltépetl. La sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

MATEOS, L.S. Y DIETZ, G. (2016). Universidades interculturales en México: balance crítico de la primera década. Revista Mexicana de investigación educativa, 21(70), 683-690.

MENDOZA ZUANY, R.G. (2018). Construcción identitaria y expectativas de estudiantes universitarios indígenas. Revista electrónica de investigación educativa, 20(4), 26-35

REA, P. (2013). Educación superior, etnicidad y género. Zapotecos universitarios del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México. Tesis de doctorado. México: Ciesas.

SANTILLÁN, L. (2007). Trayectorias educativas y cotidianidad: una etnografía del problema de la educación y la experiencia escolar en contextos de desigualdad. Argentina: Universidad de Buenos Aires.

SARAVÍ, G. (2009). Transiciones vulnerables: Juventud, desigualdad y exclusión en México. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.

SARIEGO, J.L. (2005). La comunidad indígena en la sierra Tarahumara. Construcciones y deconstrucciones de realidades y conceptos. En Lisbona Guillén, M. (coord.) La comunidad a deba-

te. Reflexiones sobre la comunidad en el México contemporáneo (pp. 121-124). Zamora: El Colegio de Michoacán.

SCHMELKES, S. (2003). Conferencia en el Encuentro Internacional Intercambio de Experiencias Educativas, "Vincular los Caminos a la Educación Superior", Universidad de Guadalajara, Guadalajara: 17 de noviembre. Fecha de consulta: 26 de marzo 2020. Disponible en <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke-02.pdf>.