



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

SECRETARÍA ACADÉMICA  
COORDINACIÓN DE POSGRADO  
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO

Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas desde Tataltepec de Valdés, Oaxaca

Tesis que para obtener el grado de  
Maestro en Desarrollo Educativo

Presenta

Sergio Hernández Santiago

Directora de tesis

Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky

Ciudad de México, octubre de 2020

## Agradecimientos

La investigación *Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas desde Tataltepec de Valdés, Oaxaca* es resultado de múltiples contribuciones:

Los colegas profesionistas Mateo, Arenas, Villanueva; Ruíz, Pérez, Gregorio; Mejía, López, Martínez, Gómez, Jiménez, y GB aportaron sus experiencias de salida de Tataltepec de Valdés en la búsqueda de opciones de profesionalización. También las experiencias de sus relaciones con la comunidad de origen en tanto profesionistas y ciudadanos de Tataltepec de Valdés.

Los ciudadanos GB3, IJ1, SF4, RT2, CB5 y GG6 aportaron su lectura de la realidad comunitaria de Tataltepec de Valdés así como elementos de su historicidad.

La Dra. Gabriela me orientó y reorientó en la construcción del proyecto y de la tesis, así como en el debate sobre educación superior y pueblos indígenas.

El Mtro. Ernesto y la Mtra. Leticia leyeron cuatro avances que presenté al finalizar cada uno de los semestres de la MDE y en cada uno de los coloquios contribuyeron con sugerencias y comentarios al trabajo.

La Dra. Erica leyó mis avances de investigación y aportó comentarios y sugerencias al momento en que realicé estancia académica en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, sede Pacífico Sur.

Los miembros del comité lector Dra. Gabriela, Mtro. Ernesto, Mtra. Leticia, Dra. Alicia y Dra. Erica leyeron los últimos borradores de la tesis, gracias a todos por sus aportes.

Los aportes económicos del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

La compañía de Dominga e Itzaé, ellos son los pilares de mi familia.

El apoyo de Judith y de Virgen al auxiliarme en algunas ocupaciones de casa.

El impulso de la familia Hernández Santiago.

## Contenido

### Lista de tablas

|  |     |
|--|-----|
| Introducción.....  | 6   |
| Capítulo I. Construcción de objeto/sujeto de estudio y posicionamiento metodológico.....   | 8   |
| 1.1. Presentación del tema:.....   | 8   |
| 1.2. Preguntas de la investigación .....   | 16  |
| 1.3. Objetivos de la investigación .....   | 17  |
| 1.4. Perspectiva metodológica.....   | 17  |
| 1.5. Recorte empírico y trabajo de campo realizado .....   | 22  |
| Capítulo II. El contexto de la investigación: La comunidad de origen de los Profesionistas .....   | 27  |
| 2.1 Caracterización de Tataltepec de Valdés.....   | 27  |
| 2.1.1. Sobre los chatinos de Tataltepec de Valdés .....  | 29  |
| 2.1.2. Las tensiones intramunicipal, intermunicipal y regional.....  | 32  |
| 2. 2. La propiedad de la tierra y servicios comunitarios: reconocimiento y construcción de la ciudadanía en Tataltepec de Valdés .....                   | 36  |
| 2.2.1 Servicios comunitarios .....   | 40  |
| 2.2.1.1 Los cargos cívicos: la policía .....   | 41  |
| 2.2.1.2. Cargos cívico-religiosos: mayordomías .....   | 42  |
| 2. 3. Servicios educativos escolares en Tataltepec de Valdés .....   | 45  |
| 2. 4. Trayectorias escolares de los interlocutores .....   | 47  |
| Capítulo III. Profesionales, intelectuales, comuneros y activistas indígenas .....   | 52  |
| 3.1. La educación superior y los debates sobre descolonización .....   | 52  |
| 3.2. El acceso a la educación superior y pueblos indígenas .....   | 58  |
| 3.3. Estudios sobre profesionistas e intelectuales indígenas en América Latina.....  | 60  |
| 3.4. Investigaciones sobre profesionistas y la profesionalización de los indígenas en México ....  | 64  |
| Capítulo IV. Construcción y reconfiguración de proyectos individuales, familiares y comunitarios a partir de la escolarización en el nivel superior..... | 72  |
| 4.1. Expectativas de jóvenes chatinos, previo al ingreso a la educación superior.....  | 73  |
| 4.1.1. Elección de carrera e institución de destino de los jóvenes que fueron a Sinaloa.....   | 76  |
| 4.1.2. La elección de la UPN y el programa de educación indígena .....   | 82  |
| 4.1.3. Elección de institución y carrera de los que estudiaron en distintas universidades de Oaxaca y Guerrero .....                                     | 90  |
| 4.2. Procesos académicos y de fortalecimiento identitario en la LEI-UPN, Ajusco .....  | 100 |

|  |     |
|--|-----|
| Capítulo V. Profesionistas chatinos y su relación con los procesos de profesionalización:<br>mediaciones, reconfiguraciones, reposicionamientos sobre el valor de la profesionalización<br>.....             | 103 |
| 5.1. Estudiar en la universidad para servir a la comunidad de origen: Mito o realidad .....  | 103 |
| 5.2. El territorio y la territorialidad como referente de las membresías comunitaria para los<br>profesionistas Chatinos .....   | 114 |
| 5.3. ¿Estudiar en la LEI de la UPN, potenció identidades y lealtades comunitarias más que los<br>que estudiaron otras carreras? Efectos en la relación entre profesionistas y la comunidad de<br>origen..... | 122 |
| Conclusiones.....  | 133 |
| Referencias Bibliográficas.....  | 137 |

## Lista de tablas

|         |  |     |
|---------|--|-----|
| Tabla 1 | Interlocutores de Tataltepec de Valdés y su formación universitaria  | 26  |
| Tabla 2 | Esquema de prestación de servicio de policía en Tataltepec de Valdés                                       | 42  |
| Tabla 3 | Las mayordomías en la cabecera municipal de Tataltepec de Valdés   | 43  |
| Tabla 4 | Escuelas de educación básica y media superior en el municipio de Tataltepec de Valdés                      | 46  |
| Tabla 5 | Estudios de preescolar y primaria  | 47  |
| Tabla 6 | Escuela secundaria donde asistieron los interlocutores   | 48  |
| Tabla 7 | Estudios de Educación Media Superior   | 51  |
| Tabla 8 | Institución de educación superior donde los interlocutores estudiaron                                      | 76  |
| Tabla 9 | Trabajos escritos en modalidad de tesis y tesina por los jóvenes de Tataltepec de Valdés en la UPN, Ajusco | 101 |

## Introducción

Este trabajo de tesis está inscrito en el debate sobre pueblos indígenas y educación superior y es resultado del diálogo sostenido con algunos profesionistas de Tataltepec de Valdés, Oaxaca. Reviso en las relaciones que los profesionistas construimos y reconstruimos con nuestra comunidad de origen en calidad de profesionistas, los sentidos de la profesionalización. El objetivo que guía este trabajo es conocer y describir las expectativas que jóvenes chatinos de Tataltepec de Valdés tuvimos al buscar opciones de profesionalización en el ámbito de la educación superior, así como analizar los modos en que pensamos y reconstruimos nuestras relaciones con la comunidad de origen como sujetos profesionistas y ciudadanos comunitarios. A través de la investigación busco identificar algunos aspectos que reconfiguran los proyectos personales, familiares y comunitarios sobre nosotros, los profesionistas.

El trabajo está inscrito en el debate sobre procesos de profesionalización de juventudes, en este caso chatinas, y la identificación de relaciones que se reconfiguran entre los profesionistas y los modos de vida en la comunidad. Este trabajo contribuye también al debate sobre profesionalización indígena en programas con marca étnica y en los que no la tienen.

Los profesionistas somos egresados de distintas universidades del país: Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN, Ajusco); Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Instituto Tecnológico de Pinotepa (ITP) y del Instituto Tecnológico de la Costa Chica (ITCCH). Algunas de estas instituciones y programas de formación promovieron —y aún promueven— el ingreso preferente de miembros de pueblos y comunidades indígenas, como es el caso de la UAIM y de la UPN, Ajusco, este último a través de la Licenciatura en Educación Indígena. Algunos profesionistas somos egresados de universidades y programas educativos con marca étnica, otros profesionistas estudiaron en universidades y programas universitarios que no promovieron el ingreso preferencial de miembros de pueblos y comunidades indígenas.

El trabajo está organizado en cinco apartados. En el capítulo I construyo el objeto/sujeto de la investigación y asumo la etnografía como el enfoque metodológico

principal y en particular la etnografía con igualdad gnoseológica, además de la autoetnografía.

En el capítulo II presento una caracterización de Tataltepec de Valdés para situar los discursos y tensiones subyacentes en las relaciones que los profesionistas —los interlocutores en calidad de profesionistas y ciudadanos comunitarios— establecemos con nuestra comunidad de origen.

En el capítulo III identifiqué algunos debates en torno a la educación superior y pueblos indígenas, en particular aquellos que refieren a los sentidos y significados que tienen —y han tenido— la profesionalización y la profesión para miembros de grupos étnicos en el contexto de América Latina y México.

En el capítulo IV describo algunas expectativas que tuvieron los interlocutores al elegir salir adelante a través de la formación académica profesional, mismas que orientaron la construcción y reconfiguración de proyectos individuales, familiares y comunitarios a partir de la escolarización en el nivel superior.

En el capítulo V analizo el valor que los profesionistas atribuimos a la profesión y profesionalización a partir de la noción de servir a la comunidad de origen en calidad de profesionistas; las reconfiguraciones de las membresías comunitarias y el fortalecimiento identitario.

## Capítulo I. Construcción de objeto/sujeto de estudio y posicionamiento metodológico

### 1.1. Presentación del tema:

El *Informe de resultados para México, sus Estados y Municipios, 2010* sobre el índice de equidad educativa indígena específica que “solamente 7 de cada 100 indígenas mayores de 19 años ha concluido al menos un año de estudios superiores, mientras que 18 de cada 100 no-indígenas lo ha hecho” (Chávez, Abreu, y Charles, 2013, p. 30).

México cuenta con una población total de 119,938,473 habitantes (INEGI, 2015), de los cuales, el 6.6% son hablantes de alguna de las 68 lenguas indígenas mexicanas. El criterio de adscripción a un grupo étnico nacional aumenta el número de indígenas a 25,694,928 personas, esto representa aproximadamente 21.5% del total de la población mexicana (INEGI, 2015). A nivel nacional, 18.6% de la población de 15 años y más tienen educación superior.

Martínez y Navarrete refieren que “entre el segmento de la población de 19 a 23 años ingresan a la universidad sólo 25 de cada 100 individuos..., uno de los porcentajes más bajos del grupo de países que integran la OCDE” (como se citó en Martínez y Navarrete, 2011, p. 209). Mientras que:

A la educación superior ingresa solo el 2.5% de los indígenas entre 18 y 25 años, de estos uno de cada cinco egresa y se titula. Esta circunstancia contrasta fuertemente con el 22% de los jóvenes no indígenas que ingresan a la universidad, de los cuales egresa y se titula uno de cada dos. (Martínez y Navarrete, 2011, p. 209)

“Se estima que apenas entre el 1 y el 3% de la matrícula universitaria es indígena en México” (Ávila, A., y Ávila, L., 2014, p. 43) esto indica que la juventud indígena sigue aislada de la educación superior. Los datos sobre la escolarización por grupo étnico refieren que para el caso de la población chatina mayor de 20 años<sup>1</sup> y hablantes de la lengua chatina —que para el año 2000 eran 37,910 personas—, 14.5% no tenían ningún nivel educativo escolar; 63%

---

<sup>1</sup> Datos que se corresponden al Censo de Población y Vivienda del año 2000.

contaba con preescolar o primaria; 5.9% estudió secundaria; 0.5%, la preparatoria; 0.1% normal, técnica o comercial y 0% educación superior (Martínez y Navarrete, 2011, pp. 211-212). En el censo del año 2000, los chatinos con formación profesional no alcanzaron a representar ni una sola fracción del uno por ciento de 37,910 hablantes de la lengua chatina.

A nivel de comunidad y con base en la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015), la población de 15 años y más de Tataltepec de Valdés —comunidad que es cabecera municipal— suma un total de 3,814 habitantes, de los cuales 17.83% no tiene escolaridad; 68.82% cuentan con preescolar o primaria; 11.41% tienen secundaria o educación media superior y 2.07% poseen educación superior. Estos datos revelan que, a nivel de comunidad, hemos logrado mayor nivel de escolarización. Cabe señalar que para los miembros de Tataltepec de Valdés, estudiar la educación superior ha implicado salir de la comunidad.

Salir de Tataltepec de Valdés ha tenido diversos propósitos: laborales, superación académica, turismo, comercio, negocio, etcétera. La gente de Tataltepec de Valdés nos mantenemos en constante contacto con el exterior comunitario. El mercado de Pinotepa Nacional y el de Acapulco son de antaño destinos comerciales de los habitantes de Tataltepec de Valdés, en estas ciudades vendíamos chile costeño. A finales de la década de los años noventa, mi abuelo paterno me pidió acompañarlo a Pinotepa Nacional para vender su producto en el mercado. Como la mayoría de los campesinos de Tataltepec de Valdés, nosotros no teníamos transporte particular, tuvimos que transportar “los bolis de chile” desde nuestra comunidad a Santa Rosa de Lima en “La Pasajera” y de Santa Rosa de Lima a Pinotepa Nacional en “La Flecha”.<sup>2</sup> El viaje duraba regularmente un día, tiempo suficiente para ofrecer y vender nuestro producto, surtirnos de algunos productos y volver en “Los Malacateros” hacia Santa Rosa de Lima y en “La Pasajera” hacia Tataltepec de Valdés.

Las experiencias de contacto con el exterior no siempre duran un día, en mi familia extensa, tres tíos de la familia paterna, y uno de la familia materna, además de dos miembros de la familia política —ambos tíos— fueron durante un lapso al norte —a los Estados Unidos de América—. El ingreso económico que obtuvieron estos familiares por laborar en el extranjero les facilitó, en algunos casos, construir su propia casa, en otros, la reparación de ésta; compra de derechos para el uso y disfrute de terreno, asimismo ganado vacuno, todo lo

---

<sup>2</sup> Así les llamábamos a los autobuses en aquellos tiempos.

anterior en la comunidad de origen. En dos casos, mis tíos constituyeron familia fuera de la comunidad, y a la fecha, la salida para estos casos ha sido permanente, sin embargo, los otros han vuelto a Tataltepec de Valdés.

Con lo expuesto hasta aquí quiero señalar que en el conglomerado de la comunidad se han experimentado y aún se experimentan contactos con el exterior comunitario. Las experiencias familiares son —en cierto sentido— reflejo de lo que han vivido y viven las personas de la comunidad. El motivo de salida al que quiero hacer énfasis aquí es por razones de superación académica profesional.

Entre los primeros profesionistas de Tataltepec de Valdés se encuentran aquellos que vía el magisterio indígena lograron trabajo y formación de tipo superior. Estas experiencias responden a la expansión del subsistema de educación indígena en México a partir de su origen en 1978. En el caso de Oaxaca, se ofrecían cursos de inducción a la docencia en la Escuela Normal de San Jerónimo Tlacoahuaya por —al menos— seis meses, éste era requisito indispensable para el ingreso al ejercicio docente.

En Tataltepec de Valdés —cabecera municipal— se instala una escuela preescolar bilingüe en el año de 1983, algunos de los primeros docentes al servicio de la educación indígena ejercieron la docencia en Tataltepec de Valdés y otros fuera de nuestra comunidad. Hoy en día —2020— aún existen docentes en el medio indígena que ingresan al servicio docente ya no por medio del curso de inducción —porque ya no existe— sino por la vía del interinato. Una vez en el ejercicio docente, los profesores ingresan a las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI'90) ofertadas en modalidad semiescolarizada en las subsedes de la UPN, es requisito cursar este programa para la permanencia en el servicio.

Otros lograron la profesión como resultado de la salida de Tataltepec de Valdés para continuar sus estudios. Algunas de aquellas personas tuvieron respaldo económico por parte de sus familiares para estudiar, primero, la Educación Media Superior y, después, la carrera universitaria.

Otros más, combinaron estudio y trabajo remunerado para sortear las adversidades de salir de la comunidad para estudiar, algunas experiencias indican que algunos jóvenes

prestaron sus servicios en la Comisión Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para lograr beca por tres años consecutivos y cursar estudios de preparatoria o su equivalente y entre la conclusión de la Educación Media Superior y el inicio de los estudios universitarios algunos trabajaron otro año más en la CONAFE, esto les garantizó ingresos económicos por otros tres años más a través de una beca mensual para continuar con sus estudios universitarios.

A partir de una serie de gestiones encabezadas por la entonces Regidora de Educación de Tataltepec de Valdés, C. Juana Ibarra Amador, en 2001 inician las clases de Educación Media Superior de lo que sería el Telebachillerato del Estado de Oaxaca (TEBAO #156) en nuestra comunidad —cabecera municipal— y a partir del egreso de la primera generación en 2004 aumenta el número de jóvenes que parten de la comunidad, ahora salen en búsqueda de posibilidades de superación académica profesional. El destino de los primeros egresados del TEBAO fue Mochichahui, Sinaloa, incursionaron en la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Otros se fueron a la ciudad de Ometepec, Guerrero al Instituto Tecnológico Superior de la Costa Chica (ITSCCH).

Los egresados del TEBAO de las siguientes generaciones diversificaron los destinos hacia: Oaxaca de Juárez, Oaxaca a la Universidad Autónoma Benito Juárez (UABJO); Pinotepa, Oaxaca, al Instituto Tecnológico (ITP); Los Mochis, Sinaloa, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS); Zamora de Hidalgo, Michoacán. Otros siguieron los destinos de los primeros. En 2006, siete egresados de la segunda y tercera generación del bachillerato salimos de Tataltepec de Valdés hacia la Ciudad de México —Distrito Federal en aquel entonces— para iniciar estudios universitarios en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco.

En comparación con los que salen de la comunidad para comerciar o para probar suerte en el norte —Estados Unidos— y los que nos vamos con el propósito de superarnos académicamente, los primeros vuelven debido a que dejaron a sus esposas e hijos en Tataltepec de Valdés, aunque no es el caso de todos, sí de un gran número de ellos. Los segundos partimos siendo jóvenes y solteros en esta coyuntura me pregunto ¿estamos obligados a regresar a la comunidad de origen y permanecer en ella después de concluir los estudios universitarios?, si es así ¿por qué?, y ¿para qué? Con base en el conocimiento que

tengo de algunos recorridos puedo advertir que algunos vuelven, entre ellos aquellos que decidieron desertar de sus pretensiones de superación a través de la formación académica profesional, por ejemplo, de los siete que salimos en 2006 hacia la UPN, Unidad Ajusco sólo 4 concluimos la licenciatura. Quienes desertaron, una regresó a Tataltepec de Valdés y dos se fueron al norte.

Al concluir la formación profesional, algunos decidimos —por diversas circunstancias— quedarnos en la ciudad, sin embargo, algunos vuelven a la comunidad de origen, este regreso ¿será resultado de la obligatoriedad de vuelta a la comunidad o responde a otros factores? En el caso de existir tal obligatoriedad de volver a la comunidad ¿quién la establece?, la familia, la comunidad o la institución formadora.

Al salir de la comunidad para continuar los estudios en el nivel universitario, los jóvenes chatinos lo hacemos con diversas expectativas, algunas son personales y otras familiares, sin embargo, éstas se modifican, transforman o cambian durante la profesionalización, no obstante, permanece —y en algunos casos, los jóvenes construimos— la idea de contribuir, retribuir y fortalecer al proyecto comunitario con la intervención durante la profesionalización y posterior a ella, ¿cómo mantenemos, construimos y reconstruimos nuestras relaciones con nuestra comunidad de origen cuando transitamos por la profesionalización y, después, en calidad de profesionistas?

Cuando el sujeto chatino parte con el propósito de estudiar una carrera universitaria lo hace a diferentes destinos, ¿qué determina la elección de partir hacia la Ciudad de México; Mochicahui y Los Mochis, Sinaloa; la ciudad de Oaxaca; Ometepec, Guerrero, etcétera?, y a diferentes carreras universitarias ¿qué determina la elección de ciertas carreras universitarias y no de otras?

Los hoy profesionistas tenemos formación universitaria en diversos ámbitos de las ciencias formales y de las ciencias fácticas. Algunos estudiaron en universidades de tipo convencional, éstas son “Instituciones de Educación Superior que no han sido diseñadas para responder a necesidades, demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes” (Mato, 2011, p. 6), entre ellas la UABJO, ITP y el ITSCCH. Otros estudiamos en instituciones o programas educativos con marca étnica (Didou y Remedi, 2006). La LEI-UPN, Unidad Ajusco es un programa educativo escolar con marca étnica inserto en una

universidad de tipo convencional. La UAİM se fundó como una universidad indígena en 2001 y se anexa a la red de universidades interculturales en 2005 (Schmelkes, 2008, p. 12). Las universidades interculturales asumen un modelo pedagógico con base en tres ejes: docencia, investigación y vinculación con las comunidades (Schmelkes, 2008, p. 9). La UAİM asumió la orientación Intercultural por abrogación de su “Ley orgánica el 19 de agosto de 2016” (Guerra y Meza, 2018, p. 139).

Los interlocutores de esta investigación que estudiaron en la UAİM se formaron como ingenieros en sistemas computacionales y en desarrollo sustentable, licenciados en contaduría, derecho, turismo empresarial y como psicólogos y quienes estudiamos en la LEI-UPN, Unidad Ajusco cursamos la Licenciatura en Educación Indígena, ¿cuál es la intención de los programas universitarios que priorizan la formación escolar del sujeto indígena?, ¿centrarán la formación de los estudiantes en la idea de retorno a sus comunidades de origen?

Los miembros de Tataltepec de Valdés que decidimos estudiar en la universidad lo hacemos porque asumimos que ésta es una manera posible para *salir adelante* y para ello tenemos que salir de la comunidad, es decir, nos ubicamos en espacios *extraterritoriales* a la comunidad de origen. Tataltepec de Valdés es, aquí, el epicentro de la “diáspora” (Domínguez, 2013) de los chatinos. Escárcega y Varese establecen que “la salida temporal de la comunidad por cualquiera de las razones económicas, políticas, sociales y ceremoniales... refleja antiguas estrategias de supervivencia individual y colectiva” (2004, p. 16). Al concluir los estudios universitarios son múltiples los caminos que tomamos, sin embargo, esas rutas suelen caracterizarse por volver a la comunidad de origen o permanecer en el destino, otros profesionistas se movilizan en función del desarrollo y ejecución de proyectos en contextos diferenciados.

Por salir de la comunidad de origen, estudiar fuera de ella, trabajar en función del perfil profesional —dentro o fuera—, los jóvenes configuramos o, en su caso, reconfiguramos las relaciones con nuestra familia y comunidad. Los profesionistas que vuelven a la comunidad de origen se insertan en procesos de “re-comunalización” (González, 2016), negocian nuevas relaciones en el contexto intracomunitario, esto supone un entrecruce de la identidad profesional y de la ciudadanía étnica. En cambio, los profesionistas que

permanecemos fuera de la comunidad repensamos nuestra membresía comunitaria desde la distancia y en cómo mantenerla, lo que Varese (2004) llama *pertenencia distante*.

Los profesionistas somos “gente que comparte una comunidad..., [es decir] un proyecto social, [y éste] puede asumir las formas más variadas” (Korsbaek, 2009, p. 107). Tataltepec de Valdés —nuestra comunidad— se rige por un Sistema Normativo Interno —Usos y Costumbres—. La dinámica que la determina se corresponde con una estructura organizativa dotado de sentido histórico en el que la profesión universitaria no figura como uno de los peldaños a superar para escalar en su estructura social. Profesionalizarse es resultado del ejercicio del derecho individual de sus miembros, en tanto no es un derecho colectivo, la comunidad no la considera uno de sus peldaños.

Los programas universitarios y las universidades que se orientan hacia la formación prioritaria de sujetos pertenecientes a pueblos indígenas tienen distintos propósitos, por ejemplo, la UAIM busca:

Contribuir a la formación de personas exitosas y colaborativas que a través del intercambio y la construcción de saberes y conocimientos, les permitan, ante la diversidad y la globalización, alcanzar altos niveles de competitividad que impacten el desarrollo de las comunidades. (Guerra y Meza, 2009, p. 219)

Por su parte la LEI-UPN, Ajusco en su Plan 90 estableció en el perfil de egreso que los egresados pudieran:

Explicar la problemática educativa indígena de nuestro país con base en el conocimiento de los factores lingüísticos, políticos y culturales. Planificar y evaluar los servicios educativos que se prestan en zonas indígenas, en los niveles regional y microregional, con el propósito de mejorar su calidad. Planificar, organizar, dirigir y evaluar proyectos de desarrollo curricular para la formación, capacitación y actualización del magisterio indígena. Realizar estudios sobre los distintos niveles y modalidades de la educación indígena. (Tríptico plan 90)

La UAIM busca —a través de sus egresados— el desarrollo de las comunidades rurales —entre ellas, las indígenas—. La LEI-UPN, Ajusco (Plan de estudios 1990) se orientó hacia la formación de profesionales para el campo de la educación indígena, previó que estos profesionistas se insertaran en “zonas indígenas” regionales o microregionales para incidir en la educación indígena con énfasis en la modalidad escolar. Desde mi perspectiva, estos tipos de programas y universidades inciden en la transformación en la forma en como el sujeto perteneciente a una comunidad denominada indígena se piensa —a sí mismo— y a su comunidad de origen, sin embargo, no todos estudiamos en una universidad o programa universitario con marca étnica y frente a ello, y como parte de la problematización de esta investigación me he preguntado ¿qué sucede con aquellos profesionistas que estudiaron en programas universitarios sin marca étnica?, ¿transformarán su forma de pensar a la comunidad de origen y de sí mismos por haber estudiado en la universidad convencional?

Los estudios sobre indígenas y educación superior están insertos en el debate sobre pueblos indígenas y educación superior. Estos debates tienen lugar en diversos contextos y latitudes del mundo, algunos estudios revisan las barreras de entrada a la educación superior de la población indígena en México (Carnoy, Santibañez, Maldonado y Ordorika, 2002). Otros debates centran su atención en el papel de la universidad en la formación de miembros de comunidades indígenas en América Latina. López (2009) señala —al respecto— que la preocupación por una universidad que “asimila e integra, antes que fortalecer las identidades étnicas” atañe a “un tópico común a todas las áreas, países, pueblos indígenas y actores provenientes del mundo académico” (p. 470). El propósito de ésta y otras contribuciones (Mato, 2008, 2009a, 2009b) radica en favorecer al codiciado proceso de interculturalización de la educación escolar, no sólo de la educación superior sino de todo el sistema educativo para “avanzar hacia la interculturalización de la sociedad” (López, 2009, p. 7).

Otros debates ligan acepciones de intelectualidad con la etnicidad. González (2018) propone algunas variantes de la intelectualidad étnica para identificar tendencias de comportamiento intelectual 1) Intelectuales; 2) administrador cultural e 3) *Intelligentsia*. Gutiérrez (2012) plantea tres tipos de intelectuales con base en los grados de escolarización 1) intelectual educado; 2) miembros educados de la *intelligentsia*; 3) *intelligentsia* no educada. Claudia Zapata (2005), por su parte, plantea tipologías de intelectuales indígenas 1)

intelectual dirigente; 2) intelectual profesional e 3) Intelectual crítico. Sin embargo, en el contexto de todas estas investigaciones queda al descubierto, al mismo tiempo, las trabas y los racismos para el acceso y la permanencia en la educación superior, así como las propias luchas que las organizaciones en diversos escenarios han postulado para plantear la educación escolar como un derecho de los pueblos, esto requiere estar construida desde esas bases como lo plantean algunas perspectivas, las que han orientado a la conformación de universidades interculturales, indígenas, comunitarias, entre otras (Navia, Czarny y Salinas, 2019).

## **1.2. Preguntas de la investigación**

A partir de mis experiencias en el proceso de profesionalización y después como profesor en la LEI-UPN, Ajusco y como miembro de la comunidad chatina de Tataltepec de Valdés generé algunas interrogantes que busco responder en este trabajo, estas son:

¿Cómo y con qué expectativas los jóvenes chatinos de Tataltepec de Valdés accedemos a la educación superior?

¿Qué significado (valor) tiene el ser profesionista en función de los proyectos personales, familiares y de pertenencia a la comunidad chatina de Tataltepec de Valdés?

¿Cómo mantenemos, construimos y reconstruimos los lazos y la membresía con nuestra comunidad de origen cuando transitamos por la profesionalización y, después, en calidad de profesionistas?

¿Qué sucede con aquellos profesionistas que estudiaron en programas universitarios sin marca étnica?, ¿transformarán su forma de pensar a la comunidad de origen y de sí mismos por haber estudiado en la universidad convencional?

### **1.3. Objetivos de la investigación**

#### Objetivo general

Conocer y describir las expectativas que jóvenes chatinos de Tataltepec de Valdés tuvieron al buscar opciones de profesionalización en el ámbito de la educación superior, así como analizar los modos en que piensan y reconstruyen sus relaciones con la comunidad de origen como sujetos profesionistas y ciudadanos comunitarios.

#### Objetivos específicos

1. Identificar las expectativas que las/los jóvenes de Tataltepec de Valdés tuvieron al salir de la comunidad de origen para estudiar en la educación superior.
2. Establecer algunos rasgos que la profesionalización marcó en la reconfiguración de los proyectos personales, familiares y comunitarios en los jóvenes profesionistas chatinos.
3. Reconocer el valor que la comunidad de Tataltepec de Valdés otorga a los profesionistas, ya sea a los que regresan a trabajar a la comunidad y a los que se quedan a residir afuera de ella.
4. Identificar el valor que las y los profesionistas chatinos señalan en cuanto a sus procesos de re-comunalización, a partir de haber estado afuera de Tataltepec de Valdés y mirar a la distancia.
5. Aportar al debate sobre los procesos de profesionalización de jóvenes indígenas en programas con marca étnica y en programas de tipo convencional.

### **1.4. Perspectiva metodológica**

La presente investigación indaga sentidos y significados de ser profesionista a partir de la experiencia objetivada por egresados de educación superior con origen étnico chatino de Tataltepec de Valdés, Oaxaca. Toda experiencia es personal y se configura en el entramado de relaciones sociales inherentes al ser humano, es decir, en interacción con el otro y el Otro. De acuerdo con el interaccionismo simbólico el otro refiere a los pares humanos, en tanto

que el Otro remite a la cultura, lenguaje, normas, valores, ética, etcétera (González de la Fe, 2003).

Parto del supuesto que la profesionalización y la profesión configura o, en su caso, reconfigura tanto a los proyectos personales como a los familiares y comunitarios. El objeto de investigación remite —en mi proyecto— al paradigma interpretativo de la investigación cualitativa. Es característico de la indagación empírica la obtención de cualidades y significados a través del lenguaje como parte constitutivo de la experiencia (Eisner, 1998). La investigación cualitativa se entiende como “actividad situada que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman” (Denzin y Lincoln, 2011, p. 48), es multimetódica, naturalista e interpretativa (como se citó en Vasilachis, 2006, p. 24). Además, retomo el debate de la discusión poscolonial en la orientación que advierte Tuhiwai (2011) “la investigación es un espacio de confrontación no sólo en el nivel de la epistemología o la metodología, sino también, en su sentido más amplio, como actividad académica profundamente conectada con el poder” (p. 194).

En el debate contemporáneo sobre los métodos cualitativos, el trabajo de Vasilachis me permite sostener que:

Los métodos cualitativos suponen y realizan los postulados del paradigma interpretativo. Acepto, pues, que la investigación cualitativa es una forma de ver, pero entiendo que esa «visión» goza de un plus que es el que otorga el paradigma interpretativo a través del cual el investigador privilegia lo profundo sobre lo superficial, lo intenso sobre lo extenso, lo particular sobre las generalizaciones, la captación del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas. (Vasilachis, 2006, p. 49)

Sin embargo, el debate tiene larga data en la conformación del campo metodológico. Los tres paradigmas según Vasilachis son el “materialista-histórico, el positivista, y un tercero —el interpretativo—” (p. 47). En el campo de la investigación cualitativa, Vasilachis (2006) con base en Flick (2002) refiere a diversos enfoques dentro del paradigma cualitativo entre ellos:

1) la teoría fundamentada, 2) la etnometodología y el análisis de la conversación del discurso y de género, 3) el análisis narrativo, 4) la hermenéutica objetiva y la sociología del conocimiento hermenéutica, 5) la fenomenología y el análisis de pequeños mundos de la vida, 6) la etnografía, 7) los estudios culturales, y 8) los estudios de género como las perspectivas y escuelas más importantes del enfoque cualitativo.

En este contexto teórico metodológico me posiciono desde el enfoque cualitativo con énfasis en la etnografía, por sus aportes como práctica para:

La «descripción» de la cultura en primer lugar; la necesidad de comprender los «significados» de las acciones y sucesos presentes en las mismas, en segundo lugar; y finalmente el requerimiento de hacerlo en forma acorde al «punto de vista» de quienes la viven. (Ameigeiras, 2006, p. 114)

Esta definición forma parte de una tradición etnográfica que ha marcado a varias generaciones de etnógrafos en su proceder, aún en el campo educativo; sin embargo, el tema tiene hoy un debate en el que —por la crítica a la antropología como ciencia del colonialismo— los indígenas han tomado un papel protagónico, al menos, en la primera década del siglo XXI. La agenda puesta por los indígenas se enfoca en la autodeterminación, rebasa así, el objetivo político, persigue “la justicia social que está expresado por y a través de una amplia gama de campos: psicológico, social, cultural y económico” así lo refiere Smith (como se citó en Kaltmeier, 2012, p. 28).

Algunos trabajos buscan colocar en otra dimensión el quehacer etnográfico, contrario a otros enfoques cualitativos etnográficos, para avanzar en lo que denominan la etnografía colaborativa con igualdad gnoseológica. Reygadas (2014) centra su atención en:

Colaboraciones en las que se reconozca que, en lo esencial, todos los hombres y mujeres somos etnógrafos(as), que todos podemos construir conocimientos antropológicos, sin que el grado de profesionalización, el origen étnico, la clase social, el género o cualquier otra distinción otorgue virtudes o defectos cognitivos *a priori*, lo que se traduce en que todas las formas de conocimiento y los saberes producidos por todas las personas que intervienen en

el proceso son reconocidos como valiosos, al mismo tiempo que todos son problemáticos, por lo que todos deben estar sujetos a la crítica y la vigilancia epistemológica, ya que ninguno tiene de antemano la garantía de ser “objetivo”, “científico” o “emancipador”. (Reygadas, 2014, p. 103)

Esta definición frente a otros enfoques cualitativos etnográficos —que tienen como base la idea de que solo el investigador es quien elabora conceptos y lo hace de manera objetiva— amplía el sentido de lo que en debates actuales se entiende por horizontalidad en las investigaciones en las ciencias sociales (Corona y Kaltmeier, 2012).

Retomo la reflexión sobre el papel de la autoetnografía, entre otras razones, porque soy uno de los profesionistas que a partir de salir de Tataltepec de Valdés logré una profesión en la Ciudad de México, actualmente soy un componente de la diáspora chatina. El referente próximo —a una condición similar— es la escrita por el historiador y antropólogo Domínguez (2013). La autoetnografía, en este caso, contribuye a explicar y posicionar otra forma de entender y vivir la comunidad desde el contexto urbano en Guadalajara.

Desde mi vivencia sitúo y explico la experiencia de estudiar la educación superior fuera de la comunidad de origen y vivir, también, fuera de ella siendo profesionista, las relaciones subyacentes entre profesionista-familia y profesionista-comunidad. La autoetnografía, de acuerdo con Ellis, se plantea como “género de escritura e investigación autobiográfico que... conecta lo personal con lo cultural” (como se citó en Blanco, 2012, p. 56).

Piña establece tres distinciones del ámbito biográfico, “relato autobiográfico”, “historia de vida” o “biografía” y “relato testimonial”. Interesa aquí los aportes que hace a la concepción del relato autobiográfico la propone como “un discurso específico, de carácter interpretativo, que se define por construir y sostener una imagen particular del ‘sí mismo’, y tal construcción es realizada en términos de un ‘personaje’” (1988, p. 136). El yo se plantea como atributo de una realidad pública “creada por la interacción y que tiene en esa interacción su existencia primaria” (González de la Fe, 2003, p. 202).

El relato tiene por foco la representación ante sí y ante otros del transcurrir de la vida propia y de su relato. Siguiendo a Piña sostiene que su “postulado central [del] objeto de estudio llamado relato autobiográfico... está constituido por [el] discurso ‘otorgador de sentido’”. Advierte también que “cuando se cuenta la vida, nunca tenemos entre manos la versión verbal de lo que ella fue sino un ‘discurso interpretativo’” (Piña, 1998, pp. 140-141) de quien la vivió.

A través de una serie de diálogos con profesionistas recuperé sus experiencias de salir de Tataltepec de Valdés; la profesionalización; relaciones con la comunidad de origen desde el espacio que nos colocó la profesionalización, el ejercicio profesional y la superación académica más allá de la carrera universitaria. La noción de *experiencia* que recupero es en la orientación deweyana “está relacionada con la idea de control, dirección, crecimiento; es personal y socialmente contextualizada en comunidades que negocian tenazmente el significado de las transacciones que los sujetos proceden con sus coetáneos” (Serrano y Ramos, 2017, p. 14).

La organización y el análisis de la información —empírica— la hice con base en: las expectativas de los hoy profesionistas al elegir “salir adelante” a través de la profesionalización; la idea de servir —ser útil— a la comunidad de origen en calidad de profesionistas, esto a través de la articulación de profesionistas —que residen fuera y dentro de la comunidad— con Tataltepec de Valdés; las implicaciones en la construcción del vínculo entre profesionistas con la comunidad —Tataltepec de Valdés— a partir de la relación entre vivir como profesionistas en la comunidad o fuera de ella, así como la reconfiguración de la membresía comunitaria más allá de residir en Tataltepec de Valdés. Por último, reviso la idea que supone que los indígenas que nos formamos en instituciones de educación superior o programas universitarios con marca étnica fortalecemos nuestra identidad indígena o nuestro vínculo con nuestra comunidad de origen —o ambas—. En cambio, los miembros de pueblos y comunidades indígenas que se forman en instituciones de educación superior que no priorizaron el ingreso ni la formación escolar de los indígenas y tampoco consideran estrategias específicas para esto, los estudiantes que transitan por ella —y los egresados—, no fortalecerían su identidad étnica y tampoco vínculos con sus comunidades de origen.

Este último planteo —que egresar de programas universitarios para indígenas implica fortalecimiento de la identidad indígena y vínculo con la comunidad de origen, a diferencia de lo que sucedería cuando se egresa de programas sin marca étnica— resulta una de las hipótesis que se ponen en juego en el análisis de la información empírica. A partir de considerar el tipo de programa educativo e institución de formación —si está orientada por la marca étnica de las acciones afirmativas para indígenas, o no— organizo la descripción, interpretación y análisis para conocer si hay diferencias en el modo de pensar la profesionalización por el destino elegido —institución— y la formación obtenida —carrera cursada—. También indago si a partir de la experiencia formativa en educación superior, los interlocutores afirman, reafirman o niegan su pertenencia a la comunidad de origen, es decir; si transformarnos en profesionistas —aun viviendo afuera— nos compromete con el trabajo y el vínculo con la comunidad de origen.

### **1.5. Recorte empírico y trabajo de campo realizado**

Este estudio está situado en la comunidad de Tataltepec de Valdés, Oaxaca. Los interlocutores son profesionistas de diversas disciplinas, quienes estudiaron en la Universidad Autónoma Indígena de México son: etnopsicóloga y psicólogo social comunitario, respectivamente; un abogado egresó de la Universidad Autónoma de Sinaloa; quienes estudiaron en la UABJO detentan perfiles de formación diferenciados: enfermero, bióloga, abogada y médico; un ingeniero civil estudió en el Instituto Tecnológico Superior de la Costa Chica en Ometepec, Guerrero; un ingeniero industrial en el Instituto Tecnológico de Pinotepa, Oaxaca y tres estudiaron en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, estos son Licenciados en Educación Indígena —quien escribe también—. Todos nacimos en senos de familias que residen en Tataltepec de Valdés, municipio de mismo nombre. Todos tenemos antecedentes de formación escolar de nivel básico —y algunos también de nivel medio superior— en esta comunidad. Salimos de la comunidad para estudiar la educación superior. Al momento de efectuar esta investigación, todos los interlocutores hemos cubierto la totalidad de los créditos —en distintas temporalidades— de la carrera de elección.

Este estudio sólo considera a jóvenes que superaron las barreras de entrada, permanencia y de egreso (Mato, 2008, 2009a, 2009b) inherentes al proceso de formación en instituciones universitarias, en este sentido, pueden ser considerados como casos exitosos. En síntesis, los criterios para el recorte empírico fueron: mismo lugar de origen; diversos perfiles profesionales, así como lugar de destino e institución de estudio. Los interlocutores partieron de la comunidad de origen en momentos distintos, hoy en día algunos realizan actividades laborales profesionales tanto dentro como fuera de la comunidad.

La metodología planteada es propia de la antropología, admito que no soy antropólogo, los profesionistas con quienes dialogo tampoco lo son. Soy licenciado en Educación Indígena, egresé de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco en 2010 y a partir de 2011 trabajé en el Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas del Área Académica 2 de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco además tuve la oportunidad de impartir una asignatura en la Licenciatura en Educación Indígena desde 2013 hasta 2018. A partir de mi experiencia como estudiante en la LEI y después como profesor en la misma carrera planteé, inicialmente, un proyecto de investigación para postularme a la Maestría en Desarrollo Educativo en la misma universidad. En ese primer proyecto contemplé trabajar trayectorias educativas escolares de profesionistas egresados de la LEI-UPN, Ajusco, pertenecientes a la comunidad de Tataltepec de Valdés, Oaxaca. Con esa propuesta ingresé al programa de posgrado, durante los primeros semestres este interés inicial se transformó, dio alcance a profesionistas formados en diferentes carreras e instituciones y el objeto de estudio la reorientamos —entre asesora y yo— hacia las relaciones que los profesionistas establecemos con nuestra comunidad de origen ya sea por residir en la comunidad o fuera de ella, así como las formas en que repensamos la membresía comunitaria (Varese, 2004) al considerar a la comunidad bajo la idea de “proyecto social” (Korsbaek, 2009), es decir, más allá de la perspectiva de la “comunalidad” (Díaz en Robles, 2014). El territorio y la territorialidad (Spíndola, 2016) se posicionan aquí como referentes de identidad y pertenencia.

Algunos de los interlocutores fueron mis compañeros en la segunda generación en el Bachillerato, con otros coincidí en el bachillerato aunque no en la misma generación. Con tres compartí aulas en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco en la LEI durante

nuestra profesionalización. El contacto con algunos de los interlocutores para esta investigación fue continuidad de las relaciones que hemos establecido en diversos espacios de formación escolar y en la comunidad, incluso, unos son mis vecinos y otros pasaron a serlo por las múltiples relaciones intracomunitarias a través del matrimonio.

Los colegas profesionistas son personas activas, por ello, para el encuentro cara a cara tuve que solicitarles espacio para interferir —lo menos posible— en sus agendas personales y familiares. Así, cada uno decidió en qué momento dialogar, el lugar y el tiempo. Algunos de los espacios de diálogo fueron: consultorios; comedor, corredor y patio de casa habitación —de la casa de los padres— y cafeterías. La mayoría de los diálogos tuvieron lugar en Tataltepec de Valdés, algunos en Oaxaca de Juárez, Oaxaca; Texcoco, Estado de México y en Tres Marías, Morelos.

Debo decir que mi residencia ya no está ubicada en Tataltepec de Valdés. Desde el año 2006 salí de Tataltepec hacia el Distrito Federal —hoy Ciudad de México— y desde entonces y por diversas circunstancias resido allí. Mi acercamiento físico a la comunidad de origen es de, al menos, dos veces al año. La comunidad es el espacio de encuentro y reunión de quienes andamos fuera de ella y fue en esas idas a la comunidad de origen que aproveché para establecer los diálogos con los profesionistas y algunos ciudadanos que no son profesionistas.

Durante el semestre 2018-II programé —vía telefónica— algunas entrevistas con profesionistas para realizar durante las vacaciones escolares de diciembre-enero. El trece de diciembre arribé a la comunidad. Sin embargo, fue necesario confirmar la disposición y disponibilidad de los colegas vía telefónica. En el caso de aquellos que trabajan en dependencias del Estado en aquellas fechas aún no arribaban al pueblo.

El trabajo de campo contempla 12 encuentros cara a cara entre investigador e interlocutores, con algunos de los interlocutores efectué hasta dos diálogos para profundizar en algunos aspectos que consideré necesarios para el trabajo.

Para ejemplificar la forma metodológica de acercamiento a los interlocutores, tomo el caso de la primera entrevista. La comunidad ya cuenta con servicio de telefonía celular y por esta vía contacté a Mateo para concretar la posibilidad de una entrevista. Ella facilitó el

encuentro en el domicilio particular de sus padres —ella vive con ellos— y dijo que me atendería a las 11 de la mañana del día siguiente.

Mateo vive en el Barrio del Campo con sus padres, el día de la entrevista la encuentro haciendo tortillas —junto a su mamá— bajo un techo de lámina, semicerrado por los costados. Las cocinas en Tataltepec de Valdés se construyen regularmente apartadas de la casa habitación, entre otras cosas, para evitar humear las estructuras, debido a que aún es práctica común hacer tortillas en comal de barro y cocer la comida en fogones hechos del mismo material y alimentados por la energía producto de la combustión de la leña. Semicerrado para disipar el calor y el humo por medio de las corrientes de aire y también porque la temperatura en la zona es —en todo el año— caluroso.

Saludo tanto a la madre como al padre, sin mucho preámbulo, la licenciada —en Educación Indígena— cede el protagonismo en su quehacer a su mamá para posibilitar la entrevista en “el corredor” de la casa habitación, lugar por excelencia para recibir visitas. Empiezo por explicar el contexto de investigación, fue necesario repetir que la entrevista serviría para un trabajo de tesis de la Maestría en Desarrollo Educativo en la UPN. Para tal efecto, me propuse indagar el sentido de ser profesionista chatino en Tataltepec de Valdés, para cumplir con el propósito planteé recuperar relatos autobiográficos de varios profesionistas y que ella era una de las contempladas en este trabajo de investigación.

Como se trataba de un relato autobiográfico, adelanté que no tenía intenciones de revelar en publicaciones escritas la fuente primaria de la información, al menos que me diera su consentimiento. También le dije que para efectos prácticos usaría una grabadora de voz para el registro si no había inconveniente, dijo que no, e inicié la entrevista.

Cada una de las entrevistas consideró los temas siguientes: la familia, vuelta a la comunidad de origen, concepciones sobre: la comunidad, el matrimonio, las mayordomías, la profesión. Trayectoria formativa y laboral. Con base en los datos recopilados construí la siguiente tabla:

Tabla 1

Interlocutores<sup>3</sup> de Tataltepec de Valdés y su formación universitaria

| Profesionista | Profesión universitaria      | Lugar de estudios   | ingreso y egreso | Modalidad de titulación | Tiene posgrado |
|---------------|------------------------------|---------------------|------------------|-------------------------|----------------|
| Mateo         | LEI-UPN, Ajusco              | Ciudad de México    | 2006-2010        | Tesis                   | No             |
| Arenas        | LEI-UPN, Ajusco              | Ciudad de México    | 2006-2010        | Tesis                   | Sí             |
| Villanueva    | LEI-UPN, Ajusco              | Ciudad de México    | 2006-2010        | Tesis                   | No             |
| Gregorio      | Lic. en Derecho, UAS         | Sinaloa             | 2006-2011        | Promedio                | No             |
| Ruíz          | Lic. en Psicología, UAIM     | Mochicahui, Sinaloa | 2008-2012        | Pasante                 | No             |
| Pérez         | Lic. en Etnopsicología, UAIM | Mochicahui, Sinaloa | 2003-2008        | Trabajo escrito         | Sí             |
| Gómez         | Ingeniero Civil, ITSCH       | Ometepec, Guerrero  | 2004-2009        | Promedio                | No             |
| Jiménez       | Lic. en Enfermería, UABJO    | Oaxaca, Oaxaca      | 2006-2011        | Examen Ceneval          | No             |
| GB            | Lic. en Biología UABJO       | Oaxaca, Oaxaca      | 2012-2016        | Pasante                 | No             |
| Mejía         | Médico, UABJO                | Oaxaca, Oaxaca      | 1996-2001        |                         | Sí             |
| Martínez      | Ingeniero Industrial, ITP    | Pinotepa, Oaxaca    | 2004-2008        | Tesis                   | No             |
| López         | Lic. en Derecho, UABJO       | Oaxaca, Oaxaca      |                  | Pasante                 | No             |

*Nota:* Elaboración propia

También, entrevisté a algunos miembros de la comunidad —ciudadanos no profesionistas<sup>4</sup>— durante diciembre-enero y abril, elegí a aquellos que sobresalen por su liderazgo comunitario, en todos los casos destacan por su avance considerable en el sistema de cargos. Uno de ellos fue Regidor de Salud, dos Regidores de Educación —una mujer y un hombre—, un miembro del consejo de ancianos. Los temas sobre el que giraron las entrevistas fueron: las costumbres, las instituciones (énfasis en cambios y transformaciones), sobre la escolaridad media superior y la comunidad, sobre los profesionistas: los profesionistas que vuelven a la comunidad por lapso prolongado y de forma definitiva y, los profesionistas que no vuelven a la comunidad.

<sup>3</sup> En este trabajo aparecen los apellidos de los interlocutores con el consentimiento de ellos. Es necesario referir que esta autorización fue de palabra, es decir, de forma verbal. Tomé un solo apellido de cada uno de los interlocutores en algunos casos fue el primero y en otros el segundo. Sólo uno de los interlocutores solicitó anonimato a quien identifico en este trabajo como GB.

<sup>4</sup> A quienes en este trabajo refiero como IJ1, RT2 GB3, , SF4, CB5 y GG6

## **Capítulo II. El contexto de la investigación: La comunidad de origen de los Profesionistas**

En este apartado presento una caracterización de Tataltepec de Valdés, principalmente los cambios y transformaciones de los últimos años. Interesan aquellas prácticas comunitarias, cargos escalafonarios (civiles, religiosos o sincréticos) que configuran el Sistema Normativo Interno (usos y costumbres) de Tataltepec de Valdés. Lo anterior para ubicar los discursos y posiciones de un grupo de ciudadanos —los interlocutores que se profesionalizaron fuera de la comunidad— frente a su comunidad de origen. Adelanto que en nuestra comunidad de origen los estudios escolares de tipo superior no ameritan el cumplimiento de un cargo escalafonario. En todo caso, profesionalizarse implica postergar el cumplimiento de los cargos comunitarios.

Los cambios y transformaciones que aquí interesan tienen lugar en la relación entre las prácticas comunitarias que sustentan a Tataltepec de Valdés —comunidad que se dinamiza en torno a un Sistema Normativo Interno— y los profesionistas con origen natal en dicha comunidad. Por ello, caracterizo a Tataltepec de Valdés en función de los Usos y Costumbres comunitarios.

Algunos ciudadanos de la comunidad demandan el involucramiento de los profesionistas en la resolución de diversos conflictos que se han suscitado en el contexto intramunicipal e intermunicipal (SF4, comunicación personal, 24 de abril de 2019). Al mismo tiempo es una demanda constante —de algunos de los ciudadanos— que los “jóvenes preparados” —profesionistas— se acerquen a las diversas estructuras de los usos y costumbres y participen en su actualización, se refieren —sobre todo— a establecer el contacto y la negociación con el exterior comunitario.

### **2.1 Caracterización de Tataltepec de Valdés**

El apelativo “Tataltepec” deriva del dominio que los nahuas ejercieron en la región y en memoria al “Hidalgo Oaxaqueño” (Guzmán y René, 2005, p. 8) los miembros de la comunidad complementaron el nombre toponímico “Tataltepec de Valdés”. Antonio Valdés

—personaje histórico de Tataltepec— encabezó la resistencia armada en contra de las tropas realistas en los inicios de la revolución por la independencia mexicana en la costa de Oaxaca. Sobre esta hazaña memorable Bartolomé (1982) refiere —al respecto— que “a principios de noviembre de 1811, un vecino del pueblo de Tataltepec, Antonio Valdéz, se levantó en armas dando muerte a once españoles y proclamando al mismo tiempo la independencia” (p. 35). Antonio Valdéz fue derrotado por las tropas realistas, en este caso, Caldelas comandó al ejército realista quien confrontó y venció al chatino insurgente y a su tropa de al menos 800 hombres. Cada 19 de noviembre se conmemora su muerte en Tataltepec de Valdés.

Tataltepec fue tributaria de Tututepec durante la época prehispánica, sin embargo, fue una de las comunidades que mantuvo cierta autonomía política (Bartolomé y Barabas, 1982, p. 23).

Durante la época colonial según Gerard:

Los pueblos chatinos que habían pertenecido a la jurisdicción territorial de Tututepec debían continuar tributando a la dinastía gobernante de éste, la que había sido confirmada en sus privilegios por la administración colonial. En esta situación estaba Zacatepec, Tepenixtlahuaca, Ixtapan, Cuixtla, Chila, Yolotepec, Tataltepec y Jocotepec, los que se mantuvieron sujetos a Tututepec hasta 1620. (Como se citó en Bartolomé y Barabas, 1982, p. 29)

Para 1570 Tataltepec contaba con 500 habitantes —cálculo hecho por Bartolomé con base en un tributario igual a cinco habitantes, en promedio—. En un mapa que representa la jurisdicción civil y política de la etnia chatina durante la época colonial se puede ver a Tataltepec con el nombre de Tatlaltepec y pertenecía a la alcaldía mayor de Xicayán. Las Reformas Borbónicas propiciaron la conformación de las intendencias en la Nueva España y, en palabras de Common “constituye una modificación al sistema de gobierno y administración de las colonias” (como se citó en Ordóñez, 2000, p. 74) españolas en América. La intendencia de Oaxaca se integró por 16 alcaldías y un corregimiento, Tataltepec quedó bajo la jurisdicción de la alcaldía de Xicayán.

Después de lograda la independencia y declarada la República como forma de gobierno, a Oaxaca se le declara Estado libre y soberano y se le dividió en ocho departamentos, Tataltepec queda circunscrito al departamento de Jamiltepec. En 1832 la geografía política de Oaxaca incluye a los distritos a la que se circunscriben cabeceras municipales, actualmente Tataltepec de Valdés pertenece al distrito de Juquila.

La geografía política del Estado de Oaxaca ubica a Tataltepec de Valdés como el Municipio 543 y es la última cabecera municipal hacia el norte de la Región Costa para dar paso a la Sierra Sur, éste inicia con los territorios de Santa Cruz Zenzontepec; al este, nuestra comunidad colinda con San Juan Quiahije y San Miguel Panixtlahuaca; al oeste con Santiago Tetepec y Santiago Jamiltepec y, al sur, con Villa de Tututepec de Melchor Ocampo.

Con base en el Intercensal (INEGI, 2015), Tataltepec de Valdés tiene 5,869 habitantes de los cuales 2,819 son hombres y 3,050 mujeres. Los datos refieren a la totalidad de miembros de las agencias de policía y la agencia municipal que conforman el Municipio: El Ocote o La Palma, El Ocotillo, El Plan del Aire; Santa Cruz Tepenixtlahuaca y, por último, la ranchería Arroyo Arriba. La población de la cabecera municipal y de las tres agencias de policías conforman una unidad política (SUP-REC-39/2017, 2017, p. 19).

El Censo de Población y vivienda de 2010 caracteriza a Tataltepec de Valdés como municipio de muy alta marginación. En el contexto estatal se ubica en el lugar 183 de un total de 570 municipios y en el nacional en el 344. El rezago social municipal es alto; 61.8% corresponde al porcentaje de la población en extrema pobreza, en términos absolutos 3,024 viven en esta condición. Tataltepec de Valdés y Santa Cruz Tepenixtlahuaca son consideradas poblaciones de tipo urbano, la población asciende a 2,269 habitantes y 2,551 respectivamente (INEGI, 2010).

### **2.1.1. Sobre los chatinos de Tataltepec de Valdés**

Los chatinos están asentados en la Región Costa y Sierra Sur:

Se asientan en ocho (de doce) municipalidades del distrito de Juquila y en una (de 16) del distrito de Sola de Vega. En el distrito de Juquila la población chatina está concentrada

básicamente en los siguientes municipios: San Juan Quiahije, Santiago Yaitepec, San Juan Lachao, Santos Reyes Nopala, Santa Catarina Juquila, San Miguel Panixtlahuaca, Santa María Temaxcaltepec, Tataltepec de Valdés y San Pedro Tututepec. (Hernández, 2019, p. 16)

Las comunidades del municipio de Tataltepec de Valdés constituyen parte del presente de la herencia histórica de los chatinos, los miembros de todas las agencias y la cabecera municipal son considerados chatinos. La comunidad en la que sus habitantes tienen mayor dominio del idioma chatino es la agencia municipal de Santa Cruz Tepenixtlahuaca. El INEGI estipula que aún son hablantes de la lengua chatina 46,817 personas, de los cuales 2,978 son del municipio de Tataltepec de Valdés. En la cabecera municipal, los adultos hablan la lengua Cha' Kña —existen excepciones—, por su parte, algunos jóvenes entienden la lengua chatina. La población de la cabecera municipal domina la variante occidental bajo, así también, en las agencias de policía y la ranchería. En cambio, la población de Santa Cruz Tepenixtlahuaca domina la variante del chatino central (INALI, 2009, pp. 195-196).

Especialistas en materia lingüística han diseñado desde la Universidad de Tejas en Austin el “Proyecto para la Documentación y Preservación del Idioma Chatino”, se encargan del estudio de algunas variantes del chatino, entre ellas, el de Tataltepec de Valdés.<sup>5</sup>

Estudios previos sobre la lengua chatina la hicieron los miembros del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en 1970, en este caso, se trata de un “Vocabulario Chatino de Tataltepec de Valdés” en formato de diccionario compilado por Leslie y Kitty Pride. También es de la misma autoría la obra “Numerals in Chatino. Anthropological Linguistics” escrito en 1961. La herencia del ILV no sólo constituyen los documentos que sobre la lengua chatina dejaron, también es contribución del ILV la instauración del protestantismo en Tataltepec de Valdés. Así lo relató un ciudadano de Tataltepec de Valdés:

---

<sup>5</sup> Ryan Sullivant escribió “Tataltepec Chatino Verb Classification and Aspect Morphology” como trabajo de tesis de maestría; un año antes —en 2010— escribe “Discrimination between High and Low tones in Tataltepec de Valdés Chatino: A Report from an English Pilot Studies”; “Tyaʔà: el clasificador numérico del chatino de Tataltepec de Valdés, es otra de sus obras. “The Phonology and Inflectional Morphology of Cháʔknyá, Tataltepec de Valdés Chatino, a Zapotecan Language” constituye la tesis Doctoral del autor. En coautoría con Anthony C. Woodbury escriben “El tono y el sandhi del tono en el chatino de Tataltepec de Valdés”.

Eso [el protestantismo] empezó cuando llegó aquel gringo que se llamaba Eleazar, ese fue el que empezó a sembrar esa semilla aquí y el único que empezó con eso fue Eleuterio López, él empezó, él empezó a jalar más gente y más gente y hasta ahorita pues ya es un grupo de personas. (GB3, comunicación personal, 27 de julio de 2019)

La intervención del ILV configuró una corriente ideológica de carácter religioso al interior de la comunidad, quienes profesan esta religión se llaman a sí mismos “evangelistas” y entre miembros se refieren como “hermanos”. Los católicos superan a los evangelistas en número. En una entrevista a un ciudadano de nuestra comunidad pregunté si la presencia de personas de esa religión contravenía con los principios normativos internos o hacen parte de ella, la respuesta fue que:

Pues fíjate que la gente que no está un poco civilizada porque ante las leyes sí hay inconveniente porque quieren [la gente católica del pueblo] que a la fuerza den [los evangelistas] servicio a la iglesia y ellos se oponen, ellos dan servicio lo que es policía, aparte los que sean la iglesia dan servicio, dan cooperación, pero menos en la iglesia. Si [les] piden cooperación para la iglesia no la dan, si hay tequio [para la iglesia] no la dan, si le dan servicio de mayordomo no la dan. Y ese es el descontento de la gente [católica] que por qué a los demás lo castigan más feo, pues, y a ellos lo dispensan. Pero hay un artículo de la constitución que dice que todo mexicano es libre de profesar la religión que más le convenga, pues, y no puede el presidente obligar a nadie de esas personas a dar un servicio en la iglesia si no es voluntad de ellos. (GB3, comunicación personal, 27 de julio de 2019)

Las personas que profesan la religión evangélica no se integran en algunos aspectos de los usos y costumbres comunitarias por razones ideológicas, el sistema normativo interno integra las costumbres católicas en su estructura, las evangélicas quedan al margen. Por tal motivo, los miembros protestantes padecen de una especie de muerte civil, pocos de sus miembros han logrado posicionarse en la estructura administrativa municipal, cuando eso sucede, el individuo no está obligado a seguir los preceptos de las costumbres católicas en los rituales

en el que se involucran los demás miembros que constituyen las autoridades municipales, pero sin duda se verá presionado.

Los datos sobre el número preciso de católicos y evangelistas son escasos, en un trabajo monográfico de 1994 “se considera que existen en la comunidad un 85% de fieles católicos y el otro 15% pertenecen a la otra secta religiosa o sea a los evangelistas” (Ríos, 1994, p. 113).

### **2.1.2. Las tensiones intramunicipal, intermunicipal y regional**

Las problemáticas que involucran directamente a Tataltepec de Valdés son tres: El proyecto hidroeléctrico “Paso de la Reina”; el conflicto postelectoral y agrario con Santa Cruz Tepenixtlahuaca —su agencia municipal— y los referentes a los límites territoriales con Santa Cruz Zenzontepec.

El primero se trata del impulso que la Comisión Federal de Electricidad (CFE) dio en 2006 al proyecto “Aprovechamiento Hidráulico de Usos Múltiples Paso de la Reina”. La CFE pretende construir una cortina para retener el agua del Río Verde y generar electricidad. El área en donde la CFE proyecta edificar dicho proyecto es límite territorial municipal entre Santiago Jamiltepec, Santiago Tetepec y Tataltepec de Valdés, sin embargo, las maniobras para su construcción y el embalse afectarían a comunidades de otros municipios: Santiago Ixtayutla, Santiago Tetepec, Santiago Jamiltepec, Santa Cruz Zenzontepec y Villa de Tututepec de Melchor Ocampo.

A partir de 2006 se empieza a configurar la resistencia regional en torno al proyecto, surge en 2007 el Consejo de Pueblos Unidos por la Defensa del Río Verde (COPUDEVER) en él están representados pueblos, comunidades, cuadrillas y rancherías. Por objetivo principal proyecta frenar la construcción de presas en el cauce del Río Verde y argumenta que este proyecto transgrede el patrimonio natural y cultural de los pueblos mixtecos, chatinos y afroestizos. La figura activa —pero no el único— en dicha organización es el profesor Juan Gómez Gómez de Tataltepec de Valdés, en múltiples ocasiones ha manifestado a las autoridades “el respeto al derecho ejidal y la decisión ‘libre e informada’ de los pueblos

indígenas como lo prevén los convenios internacionales ratificados por el gobierno mexicano” (Vélez, 2009).

Tataltepec de Valdés ha sido —en múltiples ocasiones— la sede de los encuentros de la organización entre ellas: la “Jornada de Diálogos Interculturales por el territorio” y el “Foro de difusión de documentales en el marco del día Internacional de Acción contra las Presas y a Favor de los Ríos, el Agua y la Vida” en marzo de 2017 y 2016 respectivamente. Foro Regional “Ríos y Montañas en Peligro. Los pueblos y su derecho al territorio” en noviembre de 2015, el objetivo fue articular los esfuerzos [de lucha y resistencia] de pueblos, comunidades y municipios frente al modelo extractivo que se impone en Oaxaca y el ejercicio a su derecho al territorio.

Una de las últimas notas periodísticas que revisé sobre el asunto informa que “el juez de juzgado primero de Distrito del Estado de Oaxaca otorgó un amparo a las autoridades agrarias del ejido Paso de la Reina”, el amparo deja sin efectos el decreto emitido por el presidente Enrique Peña Nieto en 2018, en la que suprimen las vedas de algunas de las cuencas hidrológicas, entre ellas, los principales escurrimientos de la costa de Guerrero y Oaxaca. La sentencia encuentra respaldo en:

La violación al derecho de consulta y, por consiguiente, la [nula] participación en todas las fases de planeación y desarrollo de dicho decreto, en la medida que pueda afectar la posesión y uso de las aguas de la comunidad indígena del Ejido Paso de la Reina, y probablemente al medio ambiente sano del territorio en que habitan. (Desinformémonos, 2019)

La segunda problemática es de tipo intramunicipal. Entre la cabecera municipal y Santa Cruz Tepenixtlahuaca —su agencia municipal— ha existido históricamente confrontaciones, principalmente, por tres problemáticas: “la transferencia de recursos [económicos] entre la cabecera y la agencia y los conflictos agrarios de tenencia de la tierra” (SUP-REC-39/2017, 2017, p. 31) y en últimas fechas prevaleció el conflicto postelectoral. Santa Cruz Tepenixtlahuaca impugnó la elección de autoridades municipales llevada a cabo en el año de 2017 en Tataltepec de Valdés.

La impugnación se fundamenta en la presunta exclusión que hacen los ciudadanos de la cabecera municipal —Tataltepec de Valdés— y sus otras agencias de policía a los ciudadanos de la comunidad de Santa Cruz Tepenixtlahuaca en la postulación de candidatos en el proceso electoral para el nombramiento de autoridades municipales de la cabecera municipal. La sentencia SUP-REC-39/2017 reconoce que la exigencia de Santa Cruz Tepenixtlahuaca a la cabecera municipal es el medio por el que buscan ocupar un escaño en la estructura municipal para obligar a la cabecera municipal a asumir un método eficaz en la asignación de recursos económicos a las agencias.

En la sentencia SUP-REC-39/2017, el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación determinó que Santa Cruz Tepenixtlahuaca tiene un Sistema Normativo Interno que es diferente al de su cabecera municipal. Tataltepec de Valdés y Santa Cruz Tepenixtlahuaca son “dos comunidades indígenas igualmente autónomas e independientes, pero distintas”. Se diferencian porque tanto Tataltepec de Valdés como Tepenixtlahuaca tienen territorio, núcleo agrario, iglesia, festividad y Sistema Normativo Interno propios. El vínculo entre Santa Cruz Tepenixtlahuaca y Tataltepec de Valdés es, aparentemente, administrativa y la exclusión obedece “a una relación históricamente construida de respeto a la autonomía de cada comunidad” (SUP-REC-39/2017, 2017, p. 29).

En la resolución se establece que:

El reconocimiento de la organización de las comunidades indígenas dentro de un municipio no debe entenderse la creación de un nuevo nivel de gobierno, ni mucho menos en sentido de trastocar jerárquicamente a las autoridades de la agencia municipal para ejercer y desarrollar las funciones del ayuntamiento, a mi consideración va más allá del diseño constitucional con que cuenta el municipio y no da lugar a que los recursos provenientes de la Federación puedan ser plenamente ejercidos por las autoridades de la agencia municipal. (SUP-REC-39/2017, 2017, p. 96-97)

Hernández (2018) —con base en la lectura del caso— establece que “tiene razón el magistrado del voto disidente al decir que este es un reconocimiento en ese sentido; pero su

interpretación en cuanto a la autonomía no supone la disponibilidad de los recursos, está equivocada” (p. 303).

En 1968 a Tataltepec de Valdés se le reconocen 19,078 hectáreas de terreno (Hernández, 2011, p. 133) en calidad de Bienes Comunales pero sujetas a la Ley Agraria para los terrenos ejidales. Tanto la cabecera municipal como Santa Cruz Tepenixtlahuaca tienen sus propios núcleos agrarios y entre ellas han derivado una serie de tensiones por límites territoriales. Algunos han sido mostrados por Hernández (2011) en su trabajo en el que aborda la posible construcción de una hidroeléctrica en Paso de la Reina. El autor muestra que los conflictos por límites territoriales no sólo son de tipo intramunicipal sino también de tipo intermunicipal, con los municipios: Santa Cruz Zenzontepec y San Juan Quiahije.

Las tensiones intramunicipal e intermunicipal aún siguen vigentes. El primer tipo, a finales del siglo pasado desembocó en secuestro y muerte —por asesinato— al hijo de un presidente. En múltiples ocasiones Santa Cruz Tepenixtlahuaca ha asumido como estrategia de presión el bloqueo de la carretera que conecta a Tataltepec de Valdés con la carretera costera —la principal vía de salida y acceso a la comunidad—, hoy las expresiones de lucha permanecen latentes. En distintos momentos, las causas que originaron las tensiones han sido por límites territoriales, impugnación de elección de autoridades de la cabecera municipal y, el más reciente —en junio de 2020—, los habitantes de Santa Cruz Tepenixtlahuaca demandaron la asignación de los recursos económicos del ramo 33, fondo 3 y 4 con apego a los criterios establecidos en la sentencia SUP-REC-39/2017.

Derivado del conflicto electoral entre la cabecera municipal y la agencia Santa Cruz Tepenixtlahuaca, las autoridades electorales del Estado recomendaron a las de Tataltepec de Valdés crear un Estatuto Electoral, en él se estipularía la mecánica de elección municipal a través de su Sistema Normativo Interno. En asamblea general se constituyó la comisión que realizaría dicha tarea. Uno de los interlocutores —Ruíz— participó en ella. La asociación civil “Servicios para una Educación Alternativa EDUCA A.C” sería la instancia que asesoraría en la construcción del estatuto electoral. La misma asociación asesoró a la autoridad de Bienes Comunales del núcleo agrario de Tataltepec de Valdés en la elaboración del “Estatuto Comunal”, documento publicado en septiembre de 2010.

El 19 de mayo de 2019, la autoridad municipal convocó a una asamblea general comunitaria para la “presentación y aprobación del Estatuto Electoral Comunitario”. El 15 de septiembre emite la convocatoria para la elección presidencial, periodo 2020-2022 y determina que podrán participar “Las ciudadanas y ciudadanos del municipio de Tataltepec de Valdés, Juquila, Oaxaca... de acuerdo a sus usos y costumbres (Sistema Normativo Interno)”. Uno de los requisitos de elegibilidad es “ser originario de la cabecera municipal o agencias de policía. El Ocote o La Palma, El Ocotillo o Arroyo Arriba y Plan del Aire”. Como puede apreciarse, los ciudadanos de Tepenixtlahuaca sólo se contemplan para ejercer el derecho al voto universal, pero no pueden postular candidatos.

Un ciudadano refiere que, además, las características para ocupar un cargo en la presidencia municipal son: tener 30 años cumplidos, ser buen ciudadano y haber cubierto tres cargos. El único criterio que queda claro es el primero, sobre el segundo refiere que puede entenderse como la calidad moral de la persona y en el tercero no se especifica los cargos ni el tipo (GB3, comunicación personal, 27 de julio de 2019). La convocatoria de elección de autoridades municipales para el periodo 2020-2022 estipula los siguientes “Topil o policía, primer mayordomo, teniente, jefe de sección de policía y segundo mayordomo” (H. Ayuntamiento de Tataltepec de Valdés, 2019)

Recientemente se abrieron posibilidades para que los municipios involucrados en conflictos de carácter intermunicipal acuerden los límites territoriales de cada una de las cabeceras municipales, así lo manifestó el presidente de Bienes Comunales en una reunión en abril de 2019 que para tal efecto convocaron.

## **2. 2. La propiedad de la tierra y servicios comunitarios: reconocimiento y construcción de la ciudadanía en Tataltepec de Valdés**

En Tataltepec de Valdés el régimen de posesión de la tierra es de denominación comunal. Relatan algunos ciudadanos en antaño la tierra era libre y algunos ciudadanos criaban ganado vacuno sin control sobre ellos, los tenían sueltos en el monte, sin embargo, los ciudadanos que se dedicaban a la agricultura se quejaban de los primeros porque sus ganados causaban

grandes pérdidas cuando estos arribaban a los terrenos de cultivo. Los conflictos entre ganaderos y campesinos fueron frecuentes y constantes.

En los años setenta en Tataltepec de Valdés:

Surge un movimiento popular que coincidió con los movimientos guerrilleros del Estado de Guerrero y la costa chica de Oaxaca. Dicho movimiento surge por una serie de atropellos de los caciques mestizos e indígenas de la comunidad que dejaban que sus vacas rondaran todos los terrenos. Los daños a los cultivos de los campesinos eran evidentes y por más que estos se quejaban con las autoridades municipales o estatales no resolvían sus problemas. Los caciques además de ostentar el poder económico y político, su riqueza radicaba en la posesión de ganado. El pueblo de Tataltepec [de Valdés] se organizó y su única demanda era que los caciques encerraran su ganado para que no afectara sus cultivos. Ante la negativa, tomaron como prisionero al Comisariado de Bienes Comunales y la autoridad municipal comunicó esta situación al gobierno estatal y federal; denunciando que quienes se rebelaron eran cabañistas. La respuesta fue la militarización de la zona durante cinco años, que lejos de traer calma al pueblo generó un clima de violencia. Los inconformes, quienes en un inicio no eran cabañistas, terminaron por simpatizar con ideas más radicales; se armaron y tuvieron, incluso, una fecha de levantamiento armado para mediados de la década de los años setenta.

El movimiento fue sofocado mediante la represión. A uno de los principales líderes del movimiento, el señor Genaro, lo asesinaron en Piedra Amarilla, comunidad cercana a Tataltepec de Valdés. *Esta situación, lejos de generar el miedo, motivó a los jóvenes de ese tiempo a estudiar, prepararse y reafirmar su condición étnica* [cursivas añadidas]. Es por eso que durante los inicios de la década de los ochenta el poder que tenían los caciques empezó a mermar y paulatinamente los cargos de gobierno fueron ocupados por chatinos, apoyados por aquellos jóvenes que vivieron la experiencia del movimiento en Tataltepec. (Hernández, 2011, pp. 135-136)

Como resultado de este movimiento, algunos ganaderos se vieron obligados a limitar áreas para alimentar a sus ganados por medio del encierro con postes de madera y alambre de púas, este mecanismo serviría para distanciar al ganado vacuno de los cultivos de los campesinos (CB5 y GG6, comunicación personal, 1 de enero de 2019). Más tarde, lo anterior trajo —al menos— tres consecuencias, que los ganaderos legitimaran los derechos de uso y disfrute del terreno encerrado; expandieran sus dominios en función del poder económico para establecer otros encierros para sus ganados y sustituyeron la vegetación nativa por pasto, esto trajo otra consecuencia, la deforestación de gran parte del territorio de Tataltepec de Valdés. Cuando ya no hubo tierra donde cultivar de manera libre, los ganaderos se valieron —y aún se valen— de una estrategia para sustituir la vegetación por pasto, prestaban —y aún prestan— “sus tierras” a los campesinos por una temporada de siembra, al levantarse la cosecha —o antes— los ganaderos intervenían para diseminar las semillas de pasto —esa estrategia funciona hasta hoy—. Es necesario reconocer que muchos campesinos solicitan a los propietarios de derechos sobre tierras —que no sólo son ganaderos— permiso para cultivar sobre “sus tierras”.

Unos ciudadanos relatan que, fueron los primeros maestros de la comunidad que insistieron en que los ganaderos encerraran a los animales, dicha presión fructificó (CB5 y GG6, comunicación personal, 01 de enero de 2019). Al fenómeno de apropiación de terrenos por parte de los ganaderos se le sumaron algunos campesinos que —en su momento— tuvieron posibilidades para comprar alambres de púas. En uno u otro caso, lo anterior se convirtió en argumento para legitimar la posesión de la tierra, en la actualidad toda la tierra se concibe como comunal, pero los derechos de disfrute de aquellas tierras están en manos de particulares, es decir, los particulares tienen “en propiedad” derechos sobre tierras comunales.

Lo anterior ha derivado en tensiones porque la instancia —Bienes Comunales— que regula el uso y disfrute de los recursos comunales cataloga a los ciudadanos en, al menos, dos categorías: ciudadano comunero legalmente reconocido, ciudadano comunero no reconocido. El primer tipo de comunero es el que tiene derechos de uso y disfrute de tierras tanto para vivienda como de otro uso y la ha registrado ante Bienes Comunales y reconocido

por la Procuraduría Agraria y el segundo tiene derechos de uso y disfrute sobre tierras de vivienda y de otro uso, pero el propietario no la ha registrado ante Bienes Comunales.

Para algunos ciudadanos de Tataltepec de Valdés queda claro que los bienes comunales pertenecen al conjunto de la comunidad, pero “poca gente entiende qué es” (GB3, comunicación personal, 27 de julio de 2019). La propiedad comunal en principio pertenece al pueblo, pero el pueblo tiene ciertas costumbres arraigadas respecto a la propiedad comunal, por ejemplo, en apariencia se compra y vende la tierra, pero lo que en realidad se hace es transferir los derechos de uso y disfrute de la tierra de un ciudadano a otro. La compra y venta de derechos de uso y disfrute de la tierra indica que algunos ciudadanos a título individual poseen derechos de uso y disfrute sobre determinadas tierras, esto se sobreentiende en algunos casos como “la pequeña propiedad”, figura que no existe en el contexto de Tataltepec de Valdés.

La forma comunal de posesión de la tierra se ha concebido en el plano legal como comunidad agraria y es aquella que:

Desde tiempos inmemoriales ha existido... generalmente es común a todos sus miembros. Se les reconoció por parte de la Corona Española y después por el Estado Mexicano quien reconoció y tituló su posesión inmemorial o se las restituyó. (García, Castro y Vásquez, 2013, p. 16)

Como lo plantea Arrijoa (2014) los legisladores oaxaqueños contradijeron la Ley Lerdo y la constitución política de los Estados Unidos Mexicanos al estipular en el artículo 68, fracción IV, de la Constitución Política del Estado de Oaxaca: “los ayuntamientos tienen facultades y obligaciones... de administrar los bienes comunales y las casas de beneficencia y de instrucción primaria” (p. 500), dicha disposición fue ratificada en la Ley Orgánica para el Gobierno y administración interior del Estado (1857), en el artículo 35 delegó la responsabilidad de su administración a los ayuntamientos.

La idea de ciudadano en Tataltepec de Valdés está ligado a la posesión del derecho de uso y disfrute de la tierra comunal. La administración comunal 2017-2020 priorizó el tratamiento de los asuntos comunales estrictamente con los ciudadanos comuneros

legalmente reconocidos. El argumento que justifica el proceder de dicha administración es porque la Procuraduría Agraria no acepta documentación que se respalde con firmas de comuneros no reconocidos. Las reglas y condiciones de participación están dadas —en parte— por instancias extracomunitarias.

### **2.2.1 Servicios comunitarios**

La posesión de la tierra es una de las formas de reconocimiento de los ciudadanos, el servicio comunitario constituye otra forma más de reconocimiento. En otra parte de este trabajo referí que las agencias de policía, la ranchería y la cabecera municipal de Tataltepec de Valdés componen una unidad política. Esta unidad se caracteriza porque en la cabecera municipal desempeñan sus funciones los principales representantes de su Sistema Normativo Interno. También, tiene lugar la máxima autoridad, ésta es, la asamblea comunitaria.

La autoridad municipal y de Bienes Comunales son las instancias facultadas para convocar a la asamblea comunitaria, ésta reúne a ciudadanos del municipio —entiéndase agencias, ranchería y cabecera municipal—, la voz de quienes se escucha y atiende son de “personas de servicio” ya sean consolidados, en trayecto o iniciados en el servicio. En este sentido caracterizo los servicios comunitarios por las que un ciudadano de Tataltepec de Valdés debe cubrir para escalar por cada uno de sus peldaños sociales.

El “Consejo de Ancianos” es la máxima autoridad municipal y sus miembros son algunos “señores ancianos” de la cabecera municipal que en estricto sentido debieron antecederles los cargos de Fiscal, Mayordomo grande, Alcalde, Presidente municipal, Síndico, Regidor, 2º Mayordomo, Juez de Camino, 1er Mayordomo, Topil o policía.

Los cargos de escalafón son de naturaleza cívica y cívico-religiosa. En los primeros se encuentran los cargos de policía municipal o también llamados “policías de machete”, en otras regiones costeras también denominados “topiles”. En el siguiente nivel de participación comunitaria, en los cargos cívico-religiosos, sigue el de la mayordomía que son bajo tres tipos: de primera vez —mayordomo—, de segunda vez —mayordomo grande— y el mayordomo mayor.

A continuación, presento el tipo de trabajo que, según este escalafón, rige en la participación comunitaria.

### **2.2.1.1 Los cargos cívicos: la policía**

La naturaleza organizacional de los policías responde a la metáfora o analogía del cuerpo, existen cabezas según el grupo que se trate, son cabezas de la organización dos “jefes” quienes a su vez tienen “manos derechas” y se denominan “tenientes” y cada uno de ellos posee un cuerpo a quien representa, estos son aproximadamente 20 policías, todos ellos ciudadanos de 18 años en adelante. Es requisito que la persona quien preste servicio de policía no sea al mismo tiempo miembro de comité escolar, comité de salud y, actualmente, representante de barrio. También resulta indispensable que en el periodo al que se le invite prestar servicio de policía no esté en “periodo de descanso”, es decir; haber prestado servicio comunitario en el año inmediato anterior.

El cuerpo de policía presta servicio anual y su dinámica consiste en que cada teniente —junto con su “semana de policía”— presta servicio durante sólo una semana —de domingo a sábado— por cada uno de los meses que componen el año. En el orden de prestación de servicio, cada teniente tiene asignado primera o segunda o tercera o cuarta semana durante el primer mes, por consiguiente, el colectivo de primera semana tiene este apelativo durante el año, así hay “policías de primera semana”; “policías de segunda semana”; “policías de tercera semana” y “policías de cuarta semana”.

Cada semana de policía está representado por un teniente, cabo y policía primero y prestan servicio durante 13 semanas en el trayecto del año. Además, dos jefes coordinan los trabajos de los policías, cada uno tiene a cargo dos semanas de policía. Así, el servicio se presta como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2

Esquema de prestación de servicio de policía en Tataltepec de Valdés

| ID             | Semanas de prestación de servicio por cada semana de policía |   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|----------------|--|---|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| N° de semana   | 1  | 2 | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 | 12 | 13 |
| Primera semana | 1  | 5 | 9  | 13 | 17 | 21 | 25 | 29 | 33 | 37 | 41 | 45 | 49 |
| Segunda semana | 2  | 6 | 10 | 14 | 18 | 22 | 26 | 30 | 34 | 38 | 42 | 46 | 50 |
| Tercera semana | 3  | 7 | 11 | 15 | 19 | 23 | 27 | 31 | 35 | 39 | 43 | 47 | 51 |
| Cuarta semana  | 4  | 8 | 12 | 16 | 20 | 24 | 28 | 32 | 36 | 40 | 44 | 48 | 52 |

*Nota:* Elaboración propia

Los policías de machete —como también se les llama— tienen su propia jerarquía, aunque no queda claro si es obligatorio pasar por todas ellas. Del rango inferior al superior tenemos al miembro del cuerpo de policía —quienes integran el grupo de las aproximadamente 20 personas—, le siguen los puestos de cabo, teniente y jefe.

En el recorrido por el sistema de cargos le siguen el de Mayordomo Primero, Mayordomo Segundo, Juez de camino, suplente de Alcalde, Regidor de presidencia, Alcalde, Mayordomo grande y Fiscal. La relación entre municipio e iglesia otorga sentido a la dinámica del Sistema Normativo Interno. Las mayordomías —primero, segundo y mayor— y el cargo de fiscal se corresponden con el ámbito religioso, pero son nombrados por autoridades municipales —el Consejo de Ancianos—.

### **2.2.1.2. Cargos cívico-religiosos: mayordomías**

Tataltepec de Valdés muestra una evolución en su sistema de cargos. Según testimonios de algunos de sus miembros, las mayordomías en sus orígenes sólo fueron tres —San Antonio, San Isidro y La Ascensión—. En la lista de “Relación de mayordomos de Tataltepec de Valdés” para el periodo agosto de 2020 a agosto de 2021 publicado por el H. Ayuntamiento figuran un total de 20 mayordomos y un fiscal.

La mecánica en la configuración de las mayordomías ha consistido en la voluntad de los miembros católicos de la comunidad por donar imágenes a la iglesia. En principio, el

donante se hace cargo del cuidado de la imagen, sin embargo, llega el momento en que el Consejo de Ancianos —organización de tipo civil— consensa la asignación de un mayordomo para su encargo anual. La mayordomía es, entonces, la conjunción del mandato de una instancia civil —el Consejo de Ancianos— para ejecutarse en el ámbito religioso —la iglesia—.

Los mayordomos son de tres tipos “mayor”, “grandes” y “chicos”. El primero tiene por encomienda el resguardo del envoltorio sagrado o también conocido como “Cajón”. Los segundos son mayordomos de segunda vez y los chicos, mayordomos de primera vez.

Tabla 3

Las mayordomías en la cabecera municipal de Tataltepec de Valdés

| ID | Nombre     | Santo                  | Tipo de Mayordomo | Día/Mes      |
|----|------------|------------------------|-------------------|--------------|
| 1  | Rutilo     | Fiscal                 |                   |              |
| 2  | Bonifacio  | Mayordomo grande       | Mayor             | 15 octubre   |
| 3  | Javier     | La ascensión del señor | Grande            | Mayo-Junio   |
| 4  | Pedro P.   | Santísima Trinidad     | Chico             | Junio        |
| 5  | Rigoberto  | San Antonio            | Grande            | 13 junio     |
| 6  | Secundino  | San Isidro             | Chico             | 15 mayo      |
| 7  | Trinidad   | Virgen del Rosario     | Chico             | 7 octubre    |
| 8  | Pedro M.   | Noche Buena            | Chico             | 24 diciembre |
| 9  | Juan C.    | Quinto Viernes         | Chico             | Marzo        |
| 10 | Alfonso    | San Sebastián          | Chico             | 20 enero     |
| 11 | Benjamín   | Carnestolenda          | Chico             | Marzo        |
| 12 | Manuel     | San Juan               | Grande            | 24 junio     |
| 13 | Emigdio    | San Pedro              | Grande            | 29 junio     |
| 14 | Floriberto | Virgen de Juquila      | Chico             | 8 diciembre  |
| 15 | Domingo    | Virgen de Guadalupe    | Chico             | 12 diciembre |
| 16 | Honorio    | Virgen de la Soledad   | Chico             | 18 diciembre |
| 17 | Paulo      | 3 Reyes                | Chico             | 6 enero      |
| 18 | Amancio    | Virgen de los Remedios | Chico             | 15 febrero   |
| 19 | Marciano   | San José               | Grande            | 19 marzo     |
| 20 | Reymundo   | Santiago Apóstol       | Chico             | 25 julio     |
| 21 | Edilberto  | Niño Doctor            | Chico             | 22 agosto    |

*Nota:* De izquierda a derecha, las tres primeras columnas corresponden a la tabla de “Relación de mayordomos 2020-2021” publicado en el perfil de Facebook del H. Ayuntamiento de Tataltepec de Valdés 2020-2021. A diferencia de la tabla referida omití los apellidos de los mayordomos.

Los cargos religiosos duran un año, los civiles se corresponden con el ejercicio de la autoridad municipal por tres años, excepto el cargo de policía y alcalde, estos últimos duran un año.

El servicio de los jóvenes en la comunidad, en general, empieza a partir del primer nombramiento que puede corresponderse con la consideración del sujeto como “mayor de

edad” para empatar la normatividad interna con la constitucional a partir de los 18 años. El servicio del individuo se otorga prácticamente en la trayectoria de toda la vida, los cargos pueden no prestarse consecutivamente debido a que el número de habitantes es considerable y existen periodos prolongados de descanso. También sucede como relata un ciudadano que existen estrategias internas que pueden favorecer el “saltarse algunos de los cargos” y sucede principalmente por la influencia que un miembro familiar, un compadre o un ahijado ejerza en la estructura administrativa municipal (RT2, comunicación personal, 21 de abril de 2019).

Tan sólo al considerar la trayectoria de un ciudadano, los cargos que ha ocupado hasta la fecha le han implicado 10 años de servicio. En este sentido se justifica que las expresiones de los miembros de la comunidad deriven en voces un tanto negativas cuando uno de sus miembros participa en reuniones comunitarias y no tenga trayectoria en el sistema de cargos, son comunes expresiones como “qué va a saber él, si no sabe sufrir” (RT2, comunicación personal, 21 de abril de 2019), así es como lo expresan los ancianos. Servir implica sufrir.

El sistema de cargos está siendo cuestionado por actores diversos, sobre todo por aquellos jóvenes con estudios —profesionistas— y los señores jóvenes, en el trabajo de campo me refirieron expresiones como “el sistema de cargos es ya vieja y ya no se corresponde con los tiempos actuales” (IJ1, comunicación personal, 17 de abril de 2019). También, el sistema de cargos alienta al desgaste económico de las familias y de la propia comunidad, por ejemplo, se tiene la costumbre de que en las mayordomías las familias invitadas llevan un cartón de cerveza —no siempre sucede así, pero en la mayoría de los casos es así—, además de implicar un desembolso de al menos 300 pesos —sólo de la cerveza— también se lleva maíz y otros productos. El consumo de las bebidas alcohólicas durante las fiestas genera ambientes de tensión y adicciones, pero también vínculos que tarde o temprano se tendrá que responder con reciprocidad.

Es sin duda, la mayordomía la más cuestionada, los señores jóvenes han declarado que son excesivas en número. Las autoridades comunitarias, recientemente, tuvieron que consultar en reunión general la aceptación o no de la donación de otro santo, la respuesta fue que no. Incluso una interlocutora propone reducir el número de mayordomías y estas se asignen a sólo un miembro de barrio para pasar de un compromiso personal a ser de tipo colectivo y barrial (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019).

### **2. 3. Servicios educativos escolares en Tataltepec de Valdés**

La primera institución escolar de nivel básico en Tataltepec de Valdés data del año 1928 (Sigüenza, 2019, p. 377). Se trata de una escuela Rural que la SEP estableció en dicha comunidad y fue asignado para su inspección a la sede escolar Número cinco. La escuela enfrentó según Sigüenza “el divisionismo en la comunidad por motivos religiosos y la irregularidad de su funcionamiento por falta de apoyos locales y ausencia de alumnos” (p. 377). Con base en el rastreo en documentos históricos sobre educación escolar en Tataltepec de Valdés encuentra que “En 1959... la SEP autorizó la fundación de la escuela rural federal “Antonio Valdés que ya se encontraba funcionando desde el 20 de marzo de 1920” (Sigüenza, 2019, p. 381). En otro documento encuentro que “En el caso de Tataltepec, nació la primera escuela rural en el año de 1926 en ese tiempo los maestros rurales eran pagados por la tesorería municipal” (Ríos, 1994, pp. 98-99), estas escuelas estaban sujetas a la zona escolar de Sola de Vega posteriormente a Miahuatlán y Juquila. La progresión en el establecimiento de centros escolares en Tataltepec de Valdés obedece a la expansión del sistema educativo mexicano.

Los espacios escolares han aumentado desde la educación básica hasta la Educación Media Superior, 17 escuelas de educación básica atienden a la totalidad de la demanda de la población municipal en edad escolar, de ellas una es de tipo inicial, seis preescolares, ocho primarias, dos de nivel secundario y tres de Educación Media Superior.

La tabla siguiente muestra las instituciones escolares en la geografía política de Tataltepec de Valdés, en ella se puede apreciar dos tipos de escuelas que atienden la educación básica preescolar y primaria: las de tipo general y las del ámbito indígena.

Tabla 4

## Escuelas de educación básica y media superior en el municipio de Tataltepec de Valdés

| ID | Instituciones  | Nivel               | Tipo           | Ubicación                  |
|----|--|---------------------|----------------|----------------------------|
| 1  | Gabriela Mistral   | Inicial             | Básica         | Tataltepec de Valdés       |
| 2  | Niños Héroes   | Preescolar indígena | Básica         | Tataltepec de Valdés       |
| 3  | Benito Juárez  | Preescolar indígena | Básica         | Tataltepec de Valdés       |
| 4  | Francisco I. Madero  | Preescolar indígena | Básica         | Plan del Aire              |
| 5  | Emiliano Zapata  | Preescolar indígena | Básica         | Santa Cruz Tepenixtlahuaca |
| 6  | Emiliano Zapata  | Preescolar indígena | Básica         | Santa Cruz Tepenixtlahuaca |
| 7  | Miguel Hidalgo y Costilla  | Preescolar indígena | Básica         | El Ocote o La Palma        |
| 8  | Escuela Primaria Rural Federal Antonio Valdés                    | Primaria            | Básica         | Tataltepec                 |
| 9  | Porfirio Díaz  | Primaria indígena   | Básica         | Tataltepec de Valdés       |
| 10 | Leona Vicario  | Primaria            | Básica         | Tataltepec de Valdés       |
| 11 | Hermenegildo Galeana   | Primaria indígena   | Básica         | Santa Cruz Tepenixtlahuaca |
| 12 | Rufino Tamayo  | Primaria indígena   | Básica         | Santa Cruz Tepenixtlahuaca |
| 13 | José María Morelos y Pavón                                       | Primaria indígena   | Básica         | Plan del Aire              |
| 14 | Vicente Guerrero   | Primaria indígena   | Básica         | El Ocote o La Palma        |
| 15 | Justo Sierra   | Primaria indígena   | Básica         | El Ocotillo                |
| 16 | Escuela Secundaria Técnica N° 138                                | Secundaria          | Básica         | Tataltepec de Valdés       |
| 17 | Telesecundaria   | Secundaria          | Básica         | Santa Cruz Tepenixtlahuaca |
| 18 | Instituto de Bachilleres del Estado de Oaxaca                    | Bachillerato        | Medio Superior | Tataltepec de Valdés       |
| 19 | Bachillerato General   | Bachillerato        | Medio Superior | Santa Cruz Tepenixtlahuaca |
| 20 | Escuela Preparatoria Federal por cooperación “Martín Luter King” | Preparatoria        | Medio Superior | Tataltepec de Valdés       |

*Nota:* Elaboración propia

Ríos (1994) refiere que la escuela primaria rural federal “Antonio Valdés” se fundó en 1976 y la escuela primaria federal “Leona Vicario” en 1982. Actualmente, ambas escuelas ocupan la misma infraestructura física, la primera tiene actividades cotidianas en el turno matutino y la segunda en el vespertino. En la década de los noventa, los miembros del barrio del campo solicitaron trasladar la escuela “Leona Vicario” hacia su barrio debido a que la distancia entre el barrio y el asentamiento físico de las escuelas referidas era de periferia a periferia. Hubo resistencias principalmente por los maestros quienes se desempeñaban allí. Entonces, los padres de familia solicitaron al supervisor escolar de educación indígena de la zona, gestionar la creación de una escuela en el barrio. Primero solicitaron un preescolar y luego una primaria. Recuerda un entrevistado que las clases de preescolar iniciaron en una casa particular de uno de los padres de familia mientras construían las aulas (RT2,

comunicación personal, 21 de abril de 2019). Aquí es importante la contribución de una profesora de la misma comunidad, a ella fue a quien asignaron la tarea de iniciar las clases. Tanto el supervisor como la primera profesora son miembros de la comunidad y dieron impulso a la educación indígena en Tataltepec de Valdés. Una de las interlocutoras de esta investigación tuvo oportunidad de asistir a las aulas de la escuela primaria bilingüe “Porfirio Díaz”, los demás transitaron por la escuela primaria “Antonio Valdés” o “Leona Vicario”.

## 2. 4. Trayectorias escolares de los interlocutores

Considerando el trabajo de investigación y el diálogo sostenido con los interlocutores, reconstruí algunas de las trayectorias escolares previas a la universidad, en donde ellos se formaron.

Tabla 5

Estudios de preescolar y primaria

| ID | Profesionista | Lugar                | Escuela Primaria   | Año de ingreso y egreso |
|----|---------------|----------------------|--|-------------------------|
| 1  | Mateo         | Tataltepec de Valdés | 1° a 4° Antonio Valdés<br>5° a 6° Bilingüe “Porfirio Díaz” | 1993-2000               |
| 2  | Arenas        | Tataltepec de Valdés | Leona Vicario  | 1995-2000               |
| 3  | Villanueva    | Tataltepec de Valdés | Antonio Valdés   | 1987-1994               |
| 4  | Gregorio      | Tataltepec de Valdés | Antonio Valdés   | 1994-2000               |
| 5  | Ruíz          | Tataltepec de Valdés | Antonio Valdés   | 1996-2002               |
| 6  | Pérez         | Tataltepec de Valdés | Antonio Valdés   | 1990-1997               |
| 7  | Gómez         | Tataltepec de Valdés | Antonio Valdés   | 1992-1998               |
| 8  | Jiménez       | Tataltepec de Valdés | Leona Vicario  | 1993-1999               |
| 9  | GB            | Tataltepec de Valdés | Antonio Valdés   | 1998-2005               |
| 10 | Mejía         | Tataltepec de Valdés | Antonio Valdés   | 1984-1990               |
| 11 | Martínez      | Tataltepec de Valdés | Antonio Valdés   | 1991-1997               |
| 12 | López         | Tataltepec de Valdés | Antonio Valdés   |                         |

*Nota:* Elaboración propia

La ruta de ingreso a la educación escolar se corresponde con el momento histórico, la disponibilidad de los espacios escolares y la cercanía de la escuela respecto a los domicilios de los padres de los interlocutores.

Tabla 6

Escuela secundaria donde asistieron los interlocutores

| ID | Profesionista | Lugar                | Escuela    | Año de ingreso y egreso |
|----|---------------|----------------------|------------|-------------------------|
| 1  | Mateo         | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 2000-2003               |
| 2  | Arenas        | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 2000-2003               |
| 3  | Villanueva    | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 1994-1997               |
| 4  | Gregorio      | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 2000-2003               |
| 5  | Ruíz          | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 2002-2005               |
| 6  | Pérez         | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 1997-2000               |
| 7  | Gómez         | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 1998-2001               |
| 8  | Jiménez       | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 1999-2002               |
| 9  | GB            | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 2005-2008               |
| 10 | Mejía         | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 1990-1993               |
| 11 | Martínez      | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 | 1997-2000               |
| 12 | López         | Tataltepec de Valdés | EST N° 138 |                         |

*Nota:* Elaboración propia

La escuela de nivel secundaria es Técnica y única de este nivel en la cabecera municipal a ella acuden los egresados de las tres escuelas primarias de la cabecera municipal y de las agencias de policía, por esta razón es la más concurrida. Todos los interlocutores pasaron por esta escuela.

En sus orígenes, como lo refieren Sandoval, Wolf y De Moura Castro, la Escuela Secundaria Técnica fue creada para cumplir tres funciones sustantivas: “preparar a los estudiantes para la educación superior, formar buenos ciudadanos y brindar una formación para aquellos que llegarán solamente a este nivel de educación (como se citó en Pieck, 2005, p. 483). La escuela Secundaria Técnica Número 138 en Tataltepec de Valdés ofrece formación en dos ámbitos: la agricultura y la ganadería.

El único mapeo sobre la población escolar hecho en el siglo pasado —en 1994 por Ríos— establece que los niños en edad para estudiar el nivel preescolar ascendían a 200 y de ellos sólo asistían el 60% a la escuela. En la primaria cursaban 589 alumnos, pero “se calcula que una tercera parte del monto total de alumnos no asiste a la escuela” (p. 103). En el caso de la secundaria sólo asistía 89 alumnos, siguiendo a Ríos establece que por “cada generación que egresa de la citada dependencia [escuela secundaria], solo continúa de 4 a 6 alumnos” (1994, p. 104). Es decir, de 4 a 6 egresados de la Escuela Secundaria Técnica abandonaba la comunidad para buscar opciones de formación académica de nivel medio superior.

Hasta el año 2000, la secundaria era el último nivel educativo escolar a la que los jóvenes podían acceder en el contexto intracomunitario. A partir del año del 2001 se establece el Telebachillerato del Estado de Oaxaca (TEBAO) y se amplía la oferta educativa escolar en Tataltepec de Valdés. Las primeras generaciones recibimos clases en la bodega municipal ubicada a un costado de la presidencia municipal. La escuela fue edificada en un terreno que la autoridad municipal “compró” a un ciudadano y que posteriormente la comunidad donó al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Fuera de los límites de la zona habitacional, al otro lado del río y rumbo a la agencia de policía “El Plan del Aire” está ubicada el —hoy— IEBO. La mayoría de nosotros nos trasladábamos a pie, cruzábamos un puente colgante sobre el río, diversión de muchos y temor de algunos porque cada vez que pasábamos se balanceaba como una hamaca. Mientras construían el puente actual, el anterior la sustituyó una de madera.

Una de las gestoras de la institución educativa escolar refiere que uno de los fines fue:

Que [los jóvenes] no se fueran, que no se fueran a sufrir, porque ya muchos platicaban, cómo los trataban, había personas que no los trataban bien, había personas que sí. Por ejemplo, mi sobrina, Sira y Animia, esas se fueron a estudiar de aquí a Tutu [Tututepec] y de Tutu para Oaxaca y de allí jayó esta Sira a una señora que se llevaba tanto con ella, que la quería, fue que se la llevó pal norte, pero ella siguió estudiando y Animia pues, también, ahí está en la SEP, allí de secretaria o no sé qué, pero sigue pegada a la SEP.

Con la instalación de Telebachillerato la gente quedó contenta, que sus hijos pues ya no se iban a andar, que se quedaban aquí y pues hay temporaditas, cuando los maestros ya se cambian, no, que ya se van, vienen otros, no le echan las mismas ganas, eso tal vez que haiga ocasionado un poco de disgusto pero en lo demás yo pienso que todo mundo o que toda la gente quedó conforme, completamente satisfecha porque sus hijos ya no se iban a sufrir, ya los tenían otra etapa todavía más en casa, pues. Porque tú crees que saliendo de la secundaria ya se van, ya no te ayudan o uno ya está pensando en que cómo estará mi hijo, no, si no se va

a echar a perder. Porque, pues siempre lo que hay en la ciudad es, es un poco más adelantado a lo que hay aquí. (IJ1, comunicación personal, 17 de abril de 2019)

El interés por la gestión del TEBAO radica en evitar —de algún modo— la salida, de la comunidad, de los jóvenes hacia otros contextos por razones de superación académica, pero también resalta la idea de que un hijo fuera de casa —durante los estudios— es una reducción a la contribución y colaboración familiar. Existe, también, la idea de que los jóvenes en tránsito por la escolarización reciben mejor trato en el núcleo familiar que fuera de ella. La idea de que lo que hay en las ciudades es más adelantado remite a la idea de desarrollo, el parámetro con el que se ve a la propia comunidad es el de las ciudades. Al momento de esta investigación, Tataltepec de Valdés cuenta con una unidad médica, agua potable, drenaje, telefonía fija, telefonía celular, internet, la mayoría de las calles están pavimentadas, transporte colectivo intercomunitario —Tataltepec de Valdés-Santa Rosa de Lima-Tataltepec de Valdés—, transporte intracomunitario —mototaxis—, seguridad pública —policías—, carretera pavimentada, farmacia comunitaria, biblioteca municipal, etcétera.

En concordancia con la idea de que salir de la comunidad implica sufrimiento, una de las interlocutoras relata que pretendió superarse académicamente más allá de la secundaria cuando recién egresó de esa institución e ingresó a la escuela “Martín Luther King” con sede en Santiago Jamiltepec, pero refiere que sólo duró un periodo semestral porque no quiso ser “la chacha de la gente” (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020).

La particularidad del TEBAO radicaba en que —en los últimos periodos semestrales— los alumnos elegían alguna de las dos especialidades, “Humanidades y Artes” o “Ciencias de la Salud”.

Tabla 7

Estudios de Educación Media Superior

| ID | Profesionista | Lugar                  | Escuela                              | Año de ingreso y egreso | Especialidad         |
|----|---------------|------------------------|--------------------------------------|-------------------------|----------------------|
| 1  | Mateo         | Tataltepec de Valdés   | TEBAO 156                            | 2003-2006               | Humanidades y artes  |
| 2  | Arenas        | Tataltepec de Valdés   | TEBAO 156                            | 2003-2006               | Humanidades y artes  |
| 3  | Villanueva    | Tataltepec de Valdés   | TEBAO 156                            | 2002-2005               | Ciencias de la salud |
| 4  | Gregorio      | Tataltepec de Valdés   | TEBAO 156                            | 2003-2006               | Humanidades y artes  |
| 5  | Ruíz          | Tataltepec de Valdés   | TEBAO 156                            | 2004-2007               | Ciencias de la salud |
| 6  | Pérez         | Santa Catarina Juquila | Preparatoria Federal "Rufino Tamayo" | 2000-2003               | Enfermería           |
| 7  | Gómez         | Tataltepec de Valdés   | TEBAO 156                            | 2001-2004               | Humanidades y artes  |
| 8  | Jiménez       | Santa Catarina Juquila | Preparatoria Federal "Rufino Tamayo" | 2002-2005               | Salud comunitaria    |
| 9  | GB            | Tataltepec de Valdés   | IEBO                                 | 2008-2011               | N/A                  |
| 10 | Mejía         | Santiago Jamiltepec    | Preparatoria "Martín Luther King"    | 1993-1996               | Químico biólogo      |
| 11 | Martínez      | Santos Reyes Nopala    | COBAO                                | 2000-2003               | Físico-Químico       |
| 12 | López         | Santiago Jamiltepec    | Preparatoria "Martín Luther King"    |                         |                      |

*Nota:* Elaboración propia

En la tabla podemos observar la diversificación de los destinos. Aun cuando el Telebachillerato ya otorgaba el servicio educativo de nivel Medio Superior, algunos egresados de la escuela secundaria siguieron la ruta de escolarización de familiares o amigos. En un caso, el trabajo de familiares en el Subsistema de Educación Indígena en el contexto extracomunitario influyó en la elección de la institución fuera de Tataltepec de Valdés.

Posterior a la Educación Media Superior la salida es forzada cuando se pretende alcanzar estudios de nivel superior. A nivel estatal, la población de 15 años y más, el 11.59% cuenta con estudios de nivel superior y en Tataltepec de Valdés el 2.07% del mismo rango de edad se han profesionalizado (INEGI, 2015).

## Capítulo III. Profesionales, intelectuales, comuneros y activistas indígenas

### 3.1. La educación superior y los debates sobre descolonización

En diversos Estados nacionales latinoamericanos existen esfuerzos por atender el ingreso, permanencia y egreso de miembros de pueblos indígenas a la educación superior. México no es la excepción, el Estado mexicano ha impulsado la creación de instituciones y programas de educación superior para miembros de pueblos indígenas. Algunas organizaciones encabezadas por miembros de comunidades indígenas también han impulsado la creación de instituciones de educación superior. Las experiencias nos remiten a —por lo menos— una pregunta necesaria ¿qué ha significado para las comunidades y pueblos indígenas el que sus miembros hayan ingresado, transitado y concluido una carrera universitaria en instituciones de educación superior?

El debate sobre el sentido y significado de la educación superior para pueblos indígenas tiene al menos dos aristas diferenciadas. En primer lugar, un grupo de trabajo en Cuzco, Perú en 2007 —en que confluyeron organizaciones, líderes, profesionales indígenas y no indígenas— refirieron que la formación impartida para los indígenas desde las universidades tiende a generar profesionales con pérdida de conocimientos [la indígena], y que la tendencia es la occidentalización del indígena [blanqueamiento] y la obtención de estatus profesional vía credenciales legitimadas (Bello, 2009, p. 486).

En otra vertiente, existe una tendencia que ubica a la universidad y a la educación escolar como espacios dominantes —a partir de ser considerado como herramienta de opresión del Estado—, pero al mismo tiempo pueden ser susceptibles de ser transformados por los actores sociales —por los indígenas— en espacios para generar procesos de descolonización y emancipación (Rea, 2013, p. 49). En esta perspectiva, el acceso de los indígenas a la educación superior se orienta —de forma estratégica— hacia la apropiación de los mecanismos del Estado para revertir la propia opresión. Sobre esto, también investigaciones de Santana (2015) señalan que “el acceso a instituciones de educación de nivel superior representa, para algunos grupos indígenas, una estrategia política de apropiación, y de empoderamiento [además de generar] procesos de resignificación identitaria” (p. 97). El autor converge en aquellas afirmaciones como resultado de

investigaciones realizadas —por él mismo— con estudiantes mazatecos de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco en México y de otras universidades convencionales del país —México—.

La universidad constituye un aporte europeo al mundo americano, en una de sus múltiples acepciones, “la universidad es la prolongación de la lógica colonial” (Canales, 2014, p. 196). Por ello, desde sus orígenes, la universidad —y en perspectivas decoloniales— contribuye al mantenimiento de las relaciones políticas, sociales, económicas y culturales de dominación instauradas a partir del “encuentro con el otro” —europeo—. Dichas condiciones fueron potenciadas —a raíz del origen de los Estados-nacionales latinoamericanos— con la pretendida homogeneidad y unidad nacional. Luis Macas ha referido a estas relaciones coloniales “tara colonial” (como se citó en Walsh, 2008, p. 135) y tiene matices diversos: colonialidad del poder (Quijano, 1992); colonialidad del saber; colonialidad del ser y, finalmente, colonialidad de la madre naturaleza y de la vida (Walsh, 2008).

La colonialidad del poder refiere al establecimiento de un sistema de clasificación social con base en el concepto de raza y sexo, el europeo ocupa la cima de la estructura piramidal social; la colonialidad del saber establece una única racionalidad epistémica sobre todas las demás, postula la racionalidad formal del individuo civilizado y occidental como el único válido. La colonialidad del ser “es la que se ejerce por medio de la inferiorización, subalternización y la deshumanización”. La colonialidad de la madre tierra y de la vida refiere a la fisión de la dualidad naturaleza y sociedad (Walsh, 2008, p. 138).

De Sousa Santos (2007) ha referido la necesidad de refundar al Estado para que en su estructura se represente la diversidad de pueblos, culturas y procesos históricos. A este proceso de refundación del Estado emerge la necesidad de postular la decolonialidad, entendida como “actitud, proyecto y posicionamiento —político, social y epistémico— ante (y a pesar de) las estructuras, instituciones y relaciones de subyugación” (Walsh, 2008, p. 135).

En las relaciones coloniales actuales, las instituciones escolares de tipo superior son —en cierto sentido— prolongación de la lógica colonial. Los miembros de pueblos considerados indígenas hemos incursionado en el ámbito universitario —por lo menos— en los últimos 30 años. Tanto en México como en Latinoamérica, el acceso a la educación

superior de indígenas ha sido resultado de exigencias planteadas desde los movimientos sociales impulsadas por organizaciones, comunidades y pueblos indígenas.

Tratándose aquí el tema de los profesionistas indígenas, y como parte del proceso de investigación que desarrollo me he preguntado, entre otras cosas, si los chatinos — interlocutores de esta investigación, quienes en un momento determinado aspiramos el ingreso a la educación superior— ¿fuimos conscientes de incursionar en una estructura dada por la colonialidad?, ¿cuestionamos la formación académica en institutos y universidades?, ¿qué utilidad tiene, para nosotros, estudiar la educación superior?

Dentro de este debate, un conjunto de estudios remite a la categoría *intelectuales indígenas*, esta categoría no sólo involucra a indígenas con antecedentes de formación escolar de nivel superior. Bartolomé (2003) refiere que los intelectuales indígenas producen conocimientos de sus propios contextos étnicos, también:

Se sienten orientados a reflexionar sobre su realidad social... manejan discursos explícitos, producto de ideologías sociales construidas por sus pueblos o apropiadas de discursos ajenos... Otros, como los pájaros que vuelan fuera de formación en las bandadas, manejan una cierta distancia personal y emocional para pensar sus propios mundos. (Bartolomé, 2003, p. 23)

El aporte anterior deja entrever caracterizaciones particulares de intelectuales indígenas, que escriben, piensan y reflexionan sobre los procesos que atañen al conjunto de la comunidad de pertenencia. Cualquiera de las acciones anteriores puede caracterizar a un intelectual indígena, sin embargo, la acepción está íntimamente referida al ámbito escolar que es cultural y social.

A través de la categoría *intelectual indígena*, algunos estudiosos —sobre el tema— establecen una especie de conexión entre la cuestión étnica y la formación universitaria (López, Moya y Hammel, 2009, p. 229). La *intelectualidad étnica* se propone como maridaje conceptual entre la intelectualidad y la etnicidad (González, 2018, p. 301) para el análisis interpretativo de las tendencias del comportamiento intelectual.

En la literatura sobre el tema de la noción de intelectual indígena puedo apreciar que ni los profesionistas indígenas, ni los intelectuales y los universitarios indígenas son grupos homogéneos. Profesionistas indígenas los hay en diversos ámbitos del conocimiento, en las ciencias formales (matemáticas y lógicas) como en las ciencias fácticas (naturales y sociales). Sin embargo, la categoría *profesionistas indígenas* no tiene preeminencia en el debate teórico; en su lugar encontramos múltiples construcciones teóricas que la incluyen como la de *intelligentsia* étnica (Vázquez, 1992); nueva elite intelectual/*intelligentsia* nativa (Vargas, 1994); *intelligentsia* lumpenizada (Favre, 1996); *intelligentsia* indígena (Assies, 1999) y etnointelectualidad (Canales, 2014). Las diversas acepciones sobre la categoría “intelectual” convergen al referir a sujetos que se “dedican al ejercicio profesional de la inteligencia [pensamiento]” (González, 2018, p. 281).

Con el esbozo anterior cabe preguntarse si ¿es la institución escolar universitaria, la que otorga el status de intelectual al indígena? Debates actuales apuntan en diversas direcciones. Un acercamiento distinto, pero no distante, es el de Gutiérrez (2001) al proponer a la “*intelligentsia no educada* consciente de su cultura étnica”. Con dicha acepción refiere a miembros de comunidades indígenas que desempeñan funciones diferenciadas, entre ellas, “recaudador de fondos, organizador de campañas, técnico, programador de cómputo, periodista, etcétera” (p. 184).

Una forma distinta de referir a los intelectuales indígenas la encuentro en las aportaciones de Sánchez (2016); quien estudia la organización productora de café “Comunidades Indígenas de la Región de Simojovel de Allende, Chiapas” (CIRSA) a partir de la categoría *sujeto social colectivo*. Considera intelectuales a los miembros de las CIRSA por el hecho de que sus miembros construyen conocimientos a partir de las experiencias de transformación de la realidad con base en prácticas autogestoras. Los intelectuales, en este caso, son los campesinos tzeltales y tzotziles dedicados a una actividad productiva en el campo agrícola.

Las distintas acepciones conceptuales a la categoría “profesionistas e intelectuales indígenas” tienen en común los aportes de Gramsci (1967), pensador italiano que atribuyó a la capacidad de raciocinio de los seres humanos el concepto de *intelectual*. Todos los seres humanos, por el hecho de serlo, tenemos la capacidad de pensar, pero no todos nos dedicamos

al ejercicio profesional del pensamiento. Algunos refieren a los intelectuales como personas caracterizadas por conformar un grupo homogéneo por haber incursionado en ámbitos escolares y haber recibido “una formación académico-intelectual común” así lo refirió Karl Mannheim (como se citó en González, 2018, p. 277). Otros connotados contribuyeron a proyectar la ruta crítica de la intelectualidad, Berlin (1968); Löwy (1979) y Gellner (1998).

Las investigaciones sobre indígenas —que ingresan a la educación superior, transitan por ella y egresan— hacen énfasis particular en aquellos que se adscriben a las ciencias sociales. En el análisis teórico conceptual, se les analiza —casi exclusivamente— con base en la óptica conceptual de la “intelectualidad”, en sus diversas expresiones. Existe una demanda implícita sobre los indígenas con estudios de nivel superior —o en procesos de profesionalización— para que asuman el papel de intelectual, líder o dirigente, en otras palabras, agentes de la descolonización y de transformación de sus pueblos y comunidades. Lo anterior constituye una carga simbólica atribuida por aquellos estudiosos —aunque no únicamente— de los indígenas escolarizados o en proceso de escolarización. Estudios de este tipo tienden a visibilizar a quienes se alinean a estos parámetros, sin embargo, minimiza o —en su caso— niega el valor de aquellos miembros de comunidades y pueblos indígenas que tienen profesión en diversos ámbitos y que en vez de alinearse con la carga simbólica —en algunos casos— crean contradicciones en sus comunidades de origen y frente a las expectativas comunitarias.

Con base en lo anterior me pregunto ¿por qué a los indígenas que elegimos transformarnos en profesionales no podemos ser sólo eso, profesionales?, ¿por qué se nos demanda o espera que seamos intelectuales, líderes o dirigentes?

Santana (2019) sugiere que algunos indígenas ingresan a la universidad siendo intelectuales, sin embargo, tampoco descarta la idea de que es en el espacio universitario donde algunos indígenas aprehendan su condición intelectual. El autor trabaja exclusivamente con intelectuales indígenas que a partir de iniciar su formación superior se insertaron en universidades convencionales. Este referente indica que, algunos intelectuales zapotecos, tzeltales, mixtecos, mayas, cuicatecos, zoques, mixes, totonacos, purépechas, chocholtecas, nahuas, mazahuas y tének pasaron —necesariamente— por la escolarización superior. Una de las características distintivas de los intelectuales indígenas —según el

mismo autor— es que “a partir de conocimientos propios ponen en tensión los conocimientos del mundo no indígena (occidental)” (p. 52). Lo anterior genera —desde la perspectiva del autor— una especie de autoconciencia de adscripción al grupo étnico de origen.

En el mismo trabajo de Yasmani, Rea establece —lo que para ella es— la diferencia entre profesionistas e intelectuales:

Hay personas que se dedican a la ingeniería, a la física, a las matemáticas, a la química, ellos son profesionistas que no van a tener un campo de acción tan marcado dentro de la comunidad, incluso algunos médicos, ellos se van a dedicar exclusivamente a ejercer su profesión y punto. Puede haber otro rubro de profesionistas como son los profesores, un caso emblemático es el de Oaxaca, ese tipo de profesionistas van a tener una acción política concreta, objetivos concretos basados en su quehacer profesional, ósea (sic), se dirigen más hacia la práctica que al pensamiento. Y está otro tipo de profesionistas que son los que se dedican a la música, la poesía, las letras, la antropología, la historia, la lingüística, las ciencias sociales, humanidades, y ellos sí se van a caracterizar por esa tendencia hacia el mundo intelectual, y qué es ser intelectual sino estar analizando constantemente cuáles son las problemáticas dentro de la comunidad y buscar sus posibles soluciones. (Entrevista a Rea en Santana, 2019, p. 62)

En este extracto de entrevista a Rea encuentro que la principal caracterización que ella hace de los profesionistas es que algunos de estos —únicamente— ejercen su profesión. En cambio, algunos profesionistas indígenas se transforman en intelectuales porque analizan las problemáticas que se suscitan al interior de sus comunidades de pertenencia y buscan soluciones posibles. En este mismo extracto de entrevista aprecio que —para Rea— haber estudiado alguna carrera universitaria inscrita a las ciencias sociales hace proactivo al profesionista indígena hacia sus comunidades de origen.

### 3.2. El acceso a la educación superior y pueblos indígenas

Para adentrarme al debate, reviso las discusiones sobre las relaciones entre pueblos indígenas y educación superior tanto en Latinoamérica como en México. Resulta ilustrativo la caracterización hecha por Mato (2015) de los institutos y universidades en el contexto latinoamericano. Encontramos aquellas universidades convencionales que a partir de criterios de discriminación positiva (cupos, becas y programas de apoyo) incluyen a miembros de pueblos indígenas; otros —también convencionales— generan programas de formación específica para indígenas y otorgan títulos o certificaciones.

También encontramos los institutos y universidades que por iniciativa de colectivos indígenas movilizados en organizaciones con liderazgo en territorios específicos han creado instituciones propias. Experiencia de este tipo la hallamos en Brasil (Centro Amazónico de Formación Indígena); en Colombia (Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural); en Ecuador (Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”); en Nicaragua (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense y la Bluefields Indian & Caribbean University); en México (Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur y otras) y Argentina, (Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez”).

Por otro lado, encontramos las universidades creadas por los Estados nacionales para atender la formación y demandas específicas de miembros de grupos étnicos como el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen con sede en la provincia de Chaco, Argentina creada desde 1987 (Enriz, García y Hecht, 2018, p. 596). En Bolivia crearon a partir de 2008, la Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas. En México, las Universidades Interculturales a partir de 2004 (Mateos y Dietz, 2016).

Las instituciones —que en este debate se conocen como— “convencionales” son las que se crean bajo la perspectiva institucional de docencia, investigación y difusión —o extensión— universitaria, es decir, cuentan con programas disciplinares tratados bajo la noción de ciencia y conocimiento universal. Sobre éstas han recaído un sinnúmero de críticas —cuando se comienza a identificar que existen estudiantes indígenas y diversidades otras—,

entre ellas, algunas favorables, como el contribuir “a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades” (Mato, 2015, p. 27), además, estos profesionales son protagonistas en el desarrollo y gestión de diversas experiencias educativas de nivel superior. Otras críticas, plantean que las universidades convencionales favorecen la *fuga de cerebros* y la occidentalización —pérdida de valores étnicos, lenguas y el debilitamiento de vínculos comunitarios—.

Otras más, señalan que en el contexto de algunos espacios universitarios convencionales los estudiantes indígenas padecen de —y también ejercen— racismo (Velasco, 2018), además, los currículos no reflejan las historias, los idiomas y conocimientos de los pueblos. Las universidades —por lo regular— están ubicadas en espacios urbanos, esto implica que los jóvenes que ingresan a ellas se alejen de sus redes sociales de apoyo, por ello, promueve la ruptura del tejido social en sus comunidades de origen. A pesar de lo anterior, históricamente ha sido la vía por la que miembros de comunidades indígenas han transitado y, hoy en día, tienen visibilidad en diversos ámbitos —académicos, políticos, sociales y culturales—.

López, Moya y Hammel (2009) apuntan que “la mayoría de los líderes e intelectuales indígenas a la cabeza del movimiento en el continente [americano] son producto de la educación tradicional que hoy cuestionan y un buen número de ellos asistieron a la universidad que hoy buscan transformar” (p. 234). También debaten “la ontología del conocimiento... cuestionan las posturas positivistas que priman en casi todas las universidades de la región [Latinoamérica] y el carácter de universalidad asignado al conocimiento occidental hegemónico” (p. 229).

Para efectos prácticos desarrollo el campo de estudios —sobre el tema de los intelectuales indígenas e incluye el tema de la profesionalización— a partir de considerar dos grandes áreas geográficas: Latinoamérica y México.

### **3.3. Estudios sobre profesionistas e intelectuales indígenas en América Latina**

Entre los referentes necesarios sobre el debate de la educación superior y pueblos indígenas en América Latina se encuentran las obras que derivan del proyecto “Diversidad Cultural e Interculturalidad en educación superior en América Latina” que ha dirigido Daniel Mato por conducto de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) a través del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

El proyecto está orientado a realizar investigación sobre experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades y demandas de formación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y a formular recomendaciones de políticas en la materia. (Mato, 2008, p. 11)

Las contribuciones del proyecto remiten a la descripción y análisis de experiencias de IES particulares —principalmente— en once países Latinoamericanos (Mato, 2008). En otra obra, Mato (2009a) coordina ocho ensayos de experiencias de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua. La particularidad de la obra radica en el énfasis en obstáculos y desafíos en el proceso de construcción de IIES. Mato (2009b) “identifica y caracteriza las principales modalidades de colaboración intercultural de diferentes tipos de IES con comunidades y organizaciones de pueblos indígenas”. En otra obra en torno al proyecto, Mato (2012) analiza cómo las políticas públicas —de diversos países— condicionan, facilitan o dificultan el desarrollo de IES o de programas de colaboración intercultural al interior de universidades convencionales en países estudiados.

Otro programa de alcance significativo es el “Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL)” creado en 2012 en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional Tres de Febrero de Argentina. Como resultado de múltiples encuentros convocados a través del programa, Mato ha coordinado una serie obras bibliográficas sobre el campo de la educación superior y pueblos indígenas en América Latina (Mato, 2015).

El Programa ESIAL mantiene relaciones de colaboración con universidades y otras instituciones de educación superior que desarrollan programas con comunidades y miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como directamente con organizaciones de estos pueblos que trabajan en la formulación, construcción y gestión de programas de Educación Superior y con docentes e investigadores que trabajan en el tema, en varios países latinoamericanos. (Mato, 2015, pp. 14-15)

Otro proyecto “Acciones de seguimiento en educación ciudadana en contextos multiétnicos de América Latina” está inscrito en la Fundación para la Educación en Contextos de Pluriculturalidad y Plurilingüismo y Multilingüismo en América Latina (FUNDPROEIB, Andes) con el auspicio de la Fundación Ford. En este contexto, Luis Enríquez López coordina una obra que pretende establecer nexos entre “cultura, educación y política”. El antecedente inmediato de dicho proyecto es la formación de líderes indígenas, impulsado por la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) que la Universidad católica de Perú coordina e impulsa. Las contribuciones en López (2009) son debates encaminados a la construcción de una educación escolar con orientación intercultural en el nivel superior.

Es necesario advertir, que los estudios antes referidos centran la atención en las Instituciones Educativas que atienden a miembros de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes en contextos diversos de los Estados nacionales de América Latina. Otros estudios abordan y construyen las intelectualidades étnicas en Latinoamérica. Entre los iniciales y que apuntalan a muchos de los posteriores, entre ellos, Bello (2004); Zapata (2005, 2007, 2008); Flores (2005); Monroy-Álvarez (2008). Quienes siguen la discusión son: Canales (2014); Caudillo (2013), Fernández (2010). En el debate observo que se han orientado a construir categorías que ubican a los miembros de pueblos indígenas como: intelectuales indígenas, profesionistas indígenas, líderes indígenas, élites indígenas e indígenas universitarios.

Los planteamientos en los trabajos de Bello (2004) subrayan que en el caso de los mapuches chilenos el “acceso a la universidad por parte de los intelectuales indígenas actualiza una estrategia de apropiación [de espacios, en tanto son lugares de poder] y de *empowerment* o empoderamiento en un sistema de relaciones socioculturales altamente

adverso para los pueblos indígenas” (p. 1). Refiere que en las múltiples manifestaciones de lucha del pueblo mapuche “existía una creciente sensación que la universidad era un espacio por conquistar” (p. 16) y en esta orientación el autor se pregunta “¿de qué manera se explica que desde las primeras organizaciones la demanda por educación [escolar] haya sido un punto central de algo [la universidad] que ha demostrado ser uno de los mecanismos más eficaces de asimilación y desvalorización cultural?” (p. 19), el argumento la encuentra en la teoría del control cultural de Guillermo Bonfil Batalla.

En la perspectiva de Bello, el paso por la universidad actualiza la condición del dirigente intelectual al de intelectual político. Rappaport (2007) con base en su trabajo con estudiantes indígenas —con origen en Colombia, Ecuador, Perú y Bolivia— de antropología en la facultad de Ciencias sociales en Quito advierte que el “carácter de estos intelectuales es, altamente, político” (p. 618) y uno de sus rasgos es la apropiación del idioma de la metrópoli —el español— y a través de ella derivan producciones escritas. Otra característica —de este grupo— es que la apropiación escolar los conduce —en su activismo social— a poner al servicio de la movilización social sus herramientas apropiadas, pues se trata de personajes públicos. Siguiendo al trabajo de Rappaport encuentro un encasillamiento de los intelectuales indígenas en la categoría de intelectuales orgánicos misma que responde a la tipificación hecha por Gramsci. Si Claudia Zapata ubica a los intelectuales indígenas como parte constitutiva de grupos subalternos (2005, p. 67), Rappaport considera que “no son estrictamente subalternos” (2007, p. 168) debido a que no es la subalternidad lo que los distingue sino la diferencia.

Zapata considera que la intelectualidad indígena está dada por la función específica que desarrollan y ésta consiste en “fundamentar un proyecto político... articulado en torno a una identidad étnica” (2005, p. 65). La autora propone tres categorías analíticas de la intelectualidad indígena: Intelectual indígena dirigente, intelectual indígena profesional e intelectual indígena crítico, éstas se enmarcan en la tipología de la intelectualidad propuesta por Gramsci, específicamente en la intelectualidad orgánica y semi-orgánica (González, 2018, p. 275). El nuevo intelectual —para Zapata— “da cuenta de la realidad social de su grupo, analiza la subordinación y la discute, en una búsqueda permanente por revertir aquella

relación histórica de poder que ha mantenido a los suyos en esa posición subordinada” (p. 69) y es esa función mediadora la que realizan actualmente algunos intelectuales indígenas.

En el marco del proyecto “Pensamiento en Intelectuales Indígenas en América Latina 1980-2010” impulsado desde el Fondo de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) en Perú, Canales (2014) hizo un recuento de la historicidad de los debates de los pueblos indígenas y sus movimientos en América Latina a partir de 1980 hasta 2010. Es necesario referir que el lente con el que mira es la descolonización y la producción de conocimiento social.

Canales realizó un abordaje a partir de los ochenta e identificó los ejes centrales de los debates a partir de la movilización social en cada una de las décadas. A la primera década —de su estudio— denominó “década germinal”, los debates giraron en torno a los derechos humanos en sus dimensiones que contemplan la promoción, defensa y denuncia pública de la violación de tales derechos. La segunda la llamó “década ganada”, ésta se caracterizó por 1) la emergente redemocratización de los Estados dirigidos por mandos militares; 2) el debate sobre la conmemoración de los 500 años de la llegada de los españoles a tierras americanas; 3) la profundización del modelo neoliberal en las economías de los Estados nacionales y 4) por los procesos de lucha y resistencia étnica al dominio colonial, en su versión imperial y/o republicana (pp. 54-56).

El trayecto de la primera década del siglo XXI, con paráfrasis a Manuel Castells y Ulrich Beck, Canales la definió como la época de la información, el riesgo, las redes sociales y el conocimiento. En este periodo los debates fueron múltiples, destaca el reconocimiento que los Estados nacionales hicieron de los indígenas como sujetos sociales y políticos, por otro lado, existió interés por posicionar los saberes ancestrales y comunitarios a partir de su rescate, por último, la interculturalidad pretendió ser la herramienta para construir nuevas relaciones con los Estados y, también, emergieron los estudios con base en los discursos indígenas (p. 56).

Canales refiere que la colonialidad no fue cuestionada radicalmente por los intelectuales indígenas en la década de los ochenta, sin embargo, la decolonialidad llega a partir de la fragmentación de la triada referida por Braulio Muñoz: el patrón, el policía y el sacerdote aunado a las oportunidades políticas de los diferentes Estados nacionales.

### **3.4. Investigaciones sobre profesionistas y la profesionalización de los indígenas en México**

La formación de miembros de pueblos y comunidades indígenas en México en el nivel superior cobra importancia a finales de la década de los 70 y principios del 80. Uno de los primeros esfuerzos significativos es el impulso que dan Luis Reyes García y Guillermo Bonfil Batalla —director del CIS-INAH— desde el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH) en coordinación con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) a la creación de la licenciatura en etnolingüística. A través de este programa se perseguía “profesionalizar a los jóvenes indígenas en el campo de la lingüística con la finalidad de buscar propuestas pedagógicas para dar respuesta a la política de educación bilingüe bicultural (política de ese momento)” (Herrera, 2002, p. 35). El actual programa de Maestría en Lingüística Indoamericana impartido en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) es —de alguna manera— la continuidad de dicho programa, este posgrado forma “una masa crítica de investigadores provenientes de los pueblos indígenas mexicanas” (Martínez, 2018) y de hablantes de otras lenguas indígenas del continente americano.

A solicitud de la DGEI, la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco (UPN-Ajusco) inició en 1982 un proyecto de formación profesional para docentes bilingües —español-lengua indígena— que ocupaban funciones directivas, jefes de zona o de supervisión (Rebolledo, 2014, p. 26) en el Subsistema de Educación Indígena. Un programa más, también impulsado por la UPN, es la Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI) creado en 1990 y operado en diferentes unidades de la red UPN, este último considerado como acción afirmativa para el magisterio adscrito a la DGEI. Las profesiones mencionadas tenían en común la “formación profesional de cuadros nativos y bilingües, capaces de realizar acciones de transformación en materia lingüística y educativa de las regiones interétnicas” (Rebolledo, 2014, p. 39). En materia educativa se pretendía —en ese periodo— impulsar la Educación Bilingüe Bicultural como política educativa de Estado.

Los logros en el ámbito educativo escolar en la atención de miembros de pueblos y comunidades indígenas en espacios universitarios convencionales son resultados de la exigencia de las manifestaciones de lucha y reivindicaciones de organizaciones indígenas

(Sarmiento y Mejía, 1987). Por ejemplo, la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües (ANPIBAC) solicitó al Estado mexicano que los indígenas fueran partícipes en la ejecución de las políticas públicas destinadas a la población indígena, por ello, sus acciones de lucha se encaminaron a hacer efectivo el “indigenismo de participación” (Sámano, 2004) y una vía para lograrlo fue a través de la profesionalización de los indígenas.

A principios de este milenio, la Fundación Ford impulsó el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) proyecto coordinado por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) para coadyuvar al ingreso, permanencia, egreso y titulación de miembros de comunidades y pueblos indígenas (Didou y Remedi, 2006) en instituciones convencionales. Esta iniciativa ha sido catalogada como impulsora de acciones afirmativas. El PAEIIES no busca —directamente— formar nuevos profesionistas, sino visibilizar la condición étnica de los alumnos en instituciones de educación superior y sensibilizar a la comunidad académica de las desventajas que supone pertenecer a un pueblo considerado como indígena al tiempo que pretenden el ingreso, la permanencia y el egreso de las instituciones escolares. Las acciones emergen de la condición inequitativa en la que se encuentran los miembros de pueblos y comunidades indígenas y también de los afrodescendientes en cuanto al acceso a la educación superior.

La Fundación Ford promueve —como parte de las acciones afirmativas— el Programa Internacional de Becas de Posgrado (IFP, por sus siglas en inglés). En 2004, la cobertura de este programa abarcaba un total de “22 países de América Latina, África, Asia y en Rusia” (Navarrete, 2004, p. 49). El objetivo principal fue “ampliar el acceso a la educación superior y contribuir a la consolidación de una nueva generación de líderes para la justicia social” (Dassin, 2004, p. 10). Cabe resaltar que se trata de un programa que buscó apoyar —económicamente— a miembros de grupos con menos probabilidades de ingreso en los niveles de especialización, maestría y doctorado. En México, el CIESAS apoyó con becas completas a miembros de grupos étnicos a través de este programa y tuvo vigencia a partir del 2001 y la última asignación de becas ocurrió en el año 2010.

La UNAM crea en 2004 el Programa Universitario México, Nación Multicultural (PUMC-UNAM), entre sus tareas se encuentra “apoyar a estudiantes indígenas en su

manutención y desarrollo escolar a través del Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI), de esa forma, asegurar la permanencia y la culminación de sus estudios” (Mendizábal, 2019, p.13). A partir de 2014, este programa se denomina Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM).

Algunas iniciativas en materia de educación superior para indígenas emergieron desde el Estado mexicano, por ejemplo, la Red de Universidades Interculturales (REDUI) adscritas a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP) (González, 2017, p. 109), las instituciones de educación superior denominadas interculturales fueron creadas a partir de 2004 (Mateos y Dietz, 2016) y a la fecha —2020— suman 12 instituciones de este tipo. El modelo es de tipo convencional y a diferencia de otras universidades del mismo tipo, éstas fueron instaladas en distintas regiones del país con preponderancia de población indígena y persiguen el desarrollo de los pueblos indígenas (Ávila, A. y Ávila L. E., 2014, p. 39). La iniciativa surge de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe —institución dependiente de la Secretaría de Educación Pública— y a partir de convenios entre gobierno federal y los respectivos gobiernos de los Estados dieron origen a cada una de las instituciones interculturales. Las universidades interculturales “al ubicarse en regiones densamente indígenas se propusieron como misión formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y sus regiones” (Schmelkes, 2008, p. 5). Las Universidades interculturales no están destinadas únicamente a miembros de pueblos y comunidades indígenas, sin embargo, son “preferentemente para indígenas por el lugar en que están ubicadas” (Schmelkes, 2008, p. 5).

Las Normales Interculturales son instituciones que sumadas a las normales generales forman profesores de educación preescolar y primaria para el medio indígena (Baronnet, 2010). La característica principal de las normales interculturales es que implementan el enfoque intercultural. Otras universidades se constituyeron con base en los esfuerzos de organizaciones y el respaldo de pueblos o comunidades en regiones de diversos Estados y que a criterio de Velasco (2010) constituyen propuestas independientes por el hecho de emerger “a contracorriente de las iniciativas oficiales”. Ejemplo de lo anterior es la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR).

En síntesis, los programas de educación superior —arriba referidas— destinadas para miembros de pueblos indígenas en México son —de algún modo— impulsoras de acciones afirmativas. Sin embargo, en México, el acceso de indígenas a la educación superior no está restringido sólo a los espacios creados para su ingreso preferente, los miembros de pueblos indígenas podemos incursionar en cualquier programa universitario, algunos estudios dan cuenta de ello (Rea, 2013; Santana, 2014; Pérez, 2018).

Este panorama enmarca una serie de investigaciones sobre aspirantes, estudiantes, egresados, profesionistas e intelectuales indígenas. Y como lo refieren Bermúdez y González “en los estudios sobre profesionistas indígenas el tema de sus identidades y expresiones de etnicidad se ha tratado de forma recurrente” (2018. p. 24).

Las diversas propuestas que se han generado para la profesionalización de jóvenes indígenas a nivel superior en nuestro país exigen mantener en el centro de los debates la pregunta —igual que en el contexto latinoamericano— ¿qué sentidos tiene la profesionalización de miembros de comunidades y pueblos indígenas?, pregunta que exige un lugar y contexto sociohistórico para ser respondido.

De entrada, todos los trabajos —que para responder a la pregunta anterior—, realizan indagaciones en diversos contextos—, tienen, en distinto modo, una referencialidad —a veces no explicitada—, a la teoría del control cultural (Bonfil, 1991). Se entiende por ello, “el sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales” (p. 171). Éste es el fundamento de múltiples tendencias de estudios sobre “apropiaciones escolares” cuando el objeto de estudio atañe a los miembros de pueblos y comunidades indígenas inmersos en procesos de escolarización o bien con antecedentes de formación escolar.

En esta línea se inscriben los trabajos de González (2016, 2008). Para el caso de jóvenes Ayuujk de comunidades de la Sierra Norte de Oaxaca, región alta mixe, aduce que quienes participaron en la investigación “desarrollan funciones de intermediación político-cultural en diferentes niveles que intersectan lo local-global y se posicionan como ideólogos de discursos y propuestas identitarias llevadas al ámbito de la escolarización, como esfera de reivindicación étnica” (p. 22). González (2016) planteó un abordaje en torno a las “apropiaciones sociales de la escolarización” en contextos indígenas, desde la perspectiva de

la etnografía interpretativa, para rastrear “la significación social y la apropiación étnica de la escuela en un contexto etnopolítico [Tlahuitoltepec, mixe] (p. 17)”. Para concretar el objetivo se apoya de entrevistas y relatos de vida de jóvenes-adultos mixes egresados del Bachillerato Integral comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), que tienen como residencia, un *continuum* dinámico, la capital oaxaqueña, la Ciudad de México, Tlahuitoltepec y ciudades intermedias. La indagación permite “centrar el análisis en la construcción de un doble sentido “*profesionalizante*” y “*etnizante*” de paso por la escuela”. En este caso, cursar el bachillerato significó oportunidades de movilidad social y posibilidad de “enfrentar la condición de género, acceder a oportunidades de diversificación laboral y ocupacional y dedicarse a actividades que resulten atractivas y que alimente una imagen positiva de sí mismo”. El carácter profesionalizante se construye desde la desigualdad de condiciones objetivas y experiencias escolares subjetivas y en el “sentido etnizante” el bachillerato es resignificado como una experiencia donde se actualizó la identidad y la pertenencia étnico-comunitaria (pp. 304-305).

En la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, los trabajos de Czarny (2016); Navia, Czarny y Salinas (2019) discuten bajo la línea de apropiación escolar. Czarny (2016) destaca los significados que adquieren la escolaridad y la profesionalización desde la óptica de algunos estudiantes indígenas de la LEI-UPN, Ajusco. Estos manifiestan —a través de la escritura narrativa autobiográfica— un acercamiento desde la extraterritorialidad a sus comunidades de origen, en ellas “pueden leerse indicios de importantes reformulaciones identitarias... Algunos de ellos se refieren al reconocimiento en positivo de sus comunidades indígenas... Otros indicios permiten identificar un reposicionamiento político sobre el derecho a ser joven indígena” (p. 148).

A partir del proyecto “Formadores de profesionales de y para la educación indígena. Retos para una descolonización académica”, Navia, Czarny y Salinas (2019) analizan los procesos de formación de estudiantes de la LEI-UPN, Unidad Ajusco. Las autoras son académicas de dicho programa educativo, en este sentido parten de sus experiencias en la formación académica de estudiantes indígenas. Concluyen que esta licenciatura provee de elementos —entendiendo que académicos— para la:

Reconfiguración personal y colectiva de sus procesos de formación y de adscripción comunitaria la revaloración de sí mismos como sujetos individuales y colectivos, y el reconocimiento de procesos formativos que se producen a partir de la interacción con los formadores, con sus pares y con la institución que generan disposiciones favorables a la intervención y el desarrollo de proyectos educativos en sus comunidades. (p. 2)

Los espacios superiores de escolarización —como la LEI— inciden, en algunos estudiantes, en la reformulación de identidades de jóvenes indígenas y a la vez son referentes para la construcción y replanteamiento de políticas para la diversidad en el ámbito educativo [escolar] (Czarny, 2010, p. 41).

En un trabajo sobre profesionistas, intelectuales y universitarios zapotecos, Rea (2013) realizó un análisis sobre papel que tiene la educación escolar sobre la etnicidad de los zapotecos con origen en el Istmo de Tehuantepec, pero extraterritorializados en ciudad de Oaxaca y México. En el caso de los zapotecos que residen en la capital del Estado natal, se valen de las redes históricas —entre zapotecos— en la capital oaxaqueña para recrear “relaciones de etnicidad marcadas por el sentido de comunidad, de organización cultural y de la creación de instituciones culturales en un nivel microétnico y microcultural”. En la Ciudad de México priman las representaciones políticas en las relaciones entre zapotecos. El retorno a la comunidad de origen tiene matices, deserción y baja temporal de las instituciones de educación superior, complicaciones en la salud, compromisos comunitarios y, concluida la profesión, para “dar continuidad o iniciar proyectos étnico-políticos que buscan mantener el poder y la distinción de las dinastías letradas” (p. 222).

El trabajo de Santana (2014) avanza también en el debate sobre el sentido de la profesionalización en la educación superior, en este caso sus interlocutores son jóvenes mazatecos. Destaca que los mazatecos —al salir de sus comunidades— buscan escolarizarse, piensan la educación superior como posibilidad para superar condiciones de pobreza. Reconocen —en el proceso de escolarización— que la profesionalización no resuelve esta problemática. La educación superior —para los jóvenes mazatecos— implica empoderamiento y resignificación de identidades. En el contexto comunitario de origen generan tensiones, al tomar distancia de los esquemas organizativos de poder caciquil y

formular proyectos para beneficio comunitario, no es el caso de todos. Otros se afilian a grupos con orientaciones partidistas o con algún cacique para contender por algún puesto de elección popular. También los hay, profesionistas que a título individual se postulan para un cargo político y algunos que no toman partido ni en los proyectos de índole comunitario ni político.

Gutiérrez (2012) recuperó testimonios de miembros de pueblos indígenas que tuvieron acceso a la educación superior, entre ellos: intelectuales, profesionistas y estudiantes. Recopiló y analizó sus percepciones indígenas en torno a la identidad nacional impuesta. Entre sus interlocutores se encuentran: Jacinto Arias Pérez (tzotzil); Jonathan López Rodríguez e Isabel Juárez Espinoza (tzeltales); Gregorio Uribe (Purépecha); Bartolomé Alonso Camaal, Cessia Esther Chuc y María Luisa Góngora Pacheco (mayas); Luis Reyes García (náhuatl); Víctor de la Cruz (Zapoteco) y Franco Gabriel del pueblo mixteco. Sobre los profesionistas refiere que, estos “han estado comprometidos en proyectos de reivindicación étnica” y que:

El estado de la conciencia étnica de los profesionales indios, [está] expresado en el deseo de construir imágenes positivas de sí mismos..., trabajar en la cohesión interna de los grupos étnicos y la importancia de reconocer el poder que tienen las mitologías para reivindicar la permanencia de las culturas indias. (Gutiérrez, 2012, pp. 296-297)

Santana (2019) trabajó con intelectuales indígenas que a partir de su acceso a la educación superior —primero— y después a la academia transitan de la militancia etnopolítica a la militancia académica en aras de contribuir desde espacios académicos con sus pueblos de origen. En este trabajo de investigación, el autor encontró que los intelectuales indígenas —sus interlocutores— “han utilizado los conocimientos académicos para instalar una agenda política dentro de la propia universidad” (p. 217).

Por otro lado, la vinculación de la educación superior con las comunidades ha sido una línea de estudio y debate. En la revisión de este eje, encuentro varios casos de estudio. En un trabajo coordinado por Baronnet y Bermúdez (2019) se presentan resultados de estudios sobre *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. Es necesario especificar que estos estudios se realizaron en diversas instituciones y

modalidades de educación superior y a través de ellos, los autores presentan debates en torno a “pretensiones, prácticas, retos y problemáticas de las actividades de vinculación comunitaria que se desarrollan en programas educativos e instituciones de educación superior” (Baronet, 2019, p. 28).

En otro trabajo Ávila, Betancourt, Arias y Ávila (2016) investigan la relación entre la vinculación comunitaria y el diálogo de saberes. Los casos revisados corresponden a dos universidades interculturales: la Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán. También revisan la licenciatura en gestión y desarrollo intercultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). A partir de revisar estos trabajos, aprecio que cada institución establece una forma particular de entender la vinculación comunitaria, sin embargo, los autores concluyen que en la vinculación comunitaria se encuentra la posibilidad del diálogo de saberes “de los muy diversos tipos posibles de interculturalidad, el principio dialógico y la idea de que un proceso de construcción de intersubjetividad tienen que ser la base del ejercicio” (p. 781).

El debate sobre los sentidos y significados que la profesionalización y la profesión adquieren para los miembros de pueblos y comunidades —revisados en este capítulo— apuntalan la descripción y el análisis del capítulo IV y V de este trabajo.

## **Capítulo IV. Construcción y reconfiguración de proyectos individuales, familiares y comunitarios a partir de la escolarización en el nivel superior**

Algunos estudios con y sobre estudiantes indígenas universitarios en algunos programas educativos con marca étnica advierten que algunos estudiantes —y egresados— fortalecen su identidad étnica, sus vínculos con la comunidad de origen y se empoderan —o algunos de estos elementos—. En esta investigación reviso si esto les sucedió a los profesionistas de Tataltepec de Valdés que estudiaron en programas y universidades con marca étnica, en este sentido, contrasto lo que les sucede a los profesionistas que estudiaron en programas y universidades sin marca étnica. Este planteamiento se pone en juego para la presentación de los datos empíricos —en este capítulo— y sienta las bases para el análisis en el capítulo V.

Para fines descriptivos —y previo a llegar a conclusiones sobre los procesos de profesionalización de jóvenes chatinos— retomo: las expectativas, las rutas de destino y la carrera elegida como criterios para la organización de este capítulo. El apartado está constituido por 4.1. Expectativas de jóvenes chatinos, previo al ingreso a la educación superior; 4.1.1. Elección de carrera e institución de destino de los jóvenes que fueron a Sinaloa; 4.1.2. La elección de la UPN y el programa de educación indígena y 4.1.3. Elección de institución y carrera de los que estudiaron en universidades de Oaxaca y Guerrero.

Para el caso de la profesionalización de los chatinos —los interlocutores—, la elección de los destinos y carrera para la profesionalización estuvo dado por la intersección de múltiples aspectos y en cada caso fue particular. Aquí presento algunas orientaciones genéricas que aluden al fenómeno social emergente —en el contexto que se estudia— y atañe particularmente a algunos jóvenes de Tataltepec de Valdés en la construcción y desarrollo de proyectos orientados por la noción de *superación*, entendida como *salir adelante* a través de la formación académica profesional.

#### 4.1. Expectativas de jóvenes chatinos, previo al ingreso a la educación superior

Las experiencias de salida de jóvenes de la comunidad de Tataltepec de Valdés hacia destinos diversos para iniciar estudios escolares de nivel superior estuvieron marcadas por expectativas. Una de ellas fue la *superación* personal y familiar a través de la formación académica profesional. La idea de superación —en el sentido de avanzar por los distintos niveles de escolarización— gana más terreno en el imaginario colectivo en miembros de la comunidad de Tataltepec de Valdés, por ello, la idea de *salir adelante* estuvo estrechamente vinculado con la proyección hacia la educación superior desde la óptica de los hoy profesionistas.

La escolarización se vislumbró como el camino posible para salir adelante. Salir adelante a título personal, familiar o comunitario. Esta decisión encontró respaldo en el derecho —individual— a la educación escolar. El ejercicio de este derecho está —relativamente— garantizado por la obligatoriedad de la educación escolar básica y medio superior, después, encontró cabida en las posibilidades de respaldo familiar o de otras instancias, con ello, algunos jóvenes chatinos nos aventuramos a perseguir una aspiración personal o familiar —o ambos— de superación académica profesional.

El apoyo familiar, económico o moral (o ambos), figuró entre las principales motivaciones para emprender la salida e incursionar en la educación superior. Para el caso de los interlocutores que aquí se contemplan, las trayectorias de miembros familiares en ámbitos escolares por razones de estudio y laborales resultaron significativas para el impulso hacia niveles superiores de escolarización. Así también, el activismo político intracomunitario y más allá de sus fronteras.

En todos los casos, el referente inmediato de respaldo fue la familia. Los interlocutores ocupan lugares diferenciados en sus respectivas familias en términos del número de sus miembros y esto tiene ciertas implicaciones en la toma de decisiones ya sea por ser hijo único, el primer o último hijo, el único hombre o la única mujer. Por ejemplo, en una familia de seis hijos, la segunda hija es la única profesionista, los demás migraron hacia los Estados Unidos. Los hermanos y hermanas optaron por una estrategia diferente para salir adelante, esta es, la migración. Lo anterior, los llevó a abandonar la escolarización como

opción de superación. Con esto quiero decir que, al interior de algunas familias, sus miembros optan por modos diversos de salir adelante, la superación académica profesional sólo es una de ellas. En el caso de la familia aludida, las dos formas de salir adelante —elegidos por los hijos— implicó a todos sus miembros salir de la comunidad, esto no significa que al interior de la comunidad no existan formas de superación.

La presencia o ausencia de las figuras maternas y paternas y las condiciones de las relaciones intrafamiliares constituyen —en cierto sentido— una plataforma para el impulso hacia escenarios de formación escolar de tipo superior. En algunos casos, la estructura familiar se ha roto, ya sea por muerte de alguno de sus miembros, o por la desintegración familiar. En cuatro casos, la figura paterna ya falleció, algunas pérdidas ocurrieron en el trayecto en el que el hijo o la hija estaban en proceso de formación universitaria. En otros, la figura paterna se perdió desde la infancia. A la fecha, la madre de todos los profesionistas vive. En un caso, la fractura familiar sucedió por la separación entre la figura paterna y materna, sin embargo, el padre constituyó otra familia, igual que la madre. En este caso específico, la hija creció en la familia constituida por el padre, la abuela y la madrastra. Debido a que los interlocutores son profesionistas consolidados, sólo puedo afirmar —con base en los diálogos— que la pérdida del padre por la muerte y la separación familiar no son impedimentos para alcanzar estudios de nivel superior, sin embargo, la pérdida —por muerte— de los padres en el trayecto de la formación profesional implicó, para algunos, lidiar psicológicamente con la pérdida y, cuando el padre era el sostén de los estudios, asumir responsabilidades de la propia manutención en el lugar de estudios.

También es necesario reconocer que tratándose de jóvenes que pertenecen a una comunidad que se rige políticamente por un Sistema Normativo Propio (usos y costumbres), la posesión del derecho de uso y disfrute de bienes como la tierra puede influir en los proyectos personales. En Tataltepec de Valdés, el derecho de uso y disfrute de la tierra puede ser transferido de padres a hijos, hoy en día —este derecho— puede aplicarse de forma variable de familia en familia. En el pasado —y aún en la actualidad, en algunos casos— en la visión sociocultural y con anclaje comunitario de las/los señores ancianos, sólo los hijos hombres podían heredar este derecho.

En algunas familias, tanto hombres como mujeres pueden ser candidatos potenciales para heredar el derecho de uso y disfrute de la tierra, ahora depende de la conciencia que hayan tomado las figuras paternas —en algunos casos padre y madre— sobre el ejercicio de derechos. En la familia de los hombres —de los interlocutores— la posesión del derecho de uso y disfrute de la tierra se reduce al espacio para la vivienda. Tratándose de las mujeres— que también salieron a estudiar—, en algunos casos, el derecho de uso y disfrute que sus familiares detentan, incluyen proporciones considerables de tierra tanto para vivienda como para la ganadería o la agricultura. En los casos en que la familia sólo se compone de hijas y los padres —cuando estos últimos poseen derechos sobre tierras— las hijas reciben por transferencia esos derechos.

Tener posibilidades de heredar derechos sobre la tierra cuando se es joven, en los casos aquí analizados, puede tener repercusiones en la toma de decisiones sobre salir o no a buscar otras posibilidades de superación. Los interlocutores —jóvenes en aquellos tiempos— no tenían, en el momento de tomar la decisión de salir de la comunidad para estudiar en la universidad, certeza de heredar o no derechos de familiares —en el caso en que los tuvieron o aún los tienen— sobre uso y disfrute sobre determinadas tierras, por ello, esta decisión no resulta inherente a la posibilidad de heredar. Sin embargo, el conocimiento que tengo de —otros casos— la trayectoria de algunos de mis compañeros de generación de bachillerato, puedo sugerir que las posibilidades de heredar derechos sobre determinadas tierras influyen en la toma de decisión para no seguir el camino de la profesionalización. Esto resulta visible en los casos, sobre todo, de hijos —varones— únicos.

En todos los casos, estudiar una carrera universitaria fue una cuestión de elección. Ésta se asume como la forma de salir adelante, en algunos casos la decisión estuvo influenciado por circunstancias y actores diversos, pero principalmente por miembros familiares, profesores y amistades. El destino de estudio también es una cuestión de elección y tiene matices en cada caso, influyen algunos de los siguientes elementos: interés personal y familiar —o sólo uno—, condición económica familiar, redes de paisanaje y familiares.

Los destinos al que los interlocutores se abrieron camino en la educación superior:

Tabla 8

Institución de educación superior donde los interlocutores estudiaron

| ID | Profesionista | UPN, Ciudad de México | de | UAIM, UAS, Sinaloa | ITSCCH, Guerrero | UABJO, ITP, Oaxaca |
|----|---------------|-----------------------|----|--------------------|------------------|--------------------|
| 1  | Mateo         | X                     |    |                    |                  |                    |
| 2  | Arenas        | X                     |    |                    |                  |                    |
| 3  | Villanueva    | X                     |    |                    |                  |                    |
| 4  | Gregorio      |                       |    | X                  |                  |                    |
| 5  | Ruíz          |                       |    | X                  |                  |                    |
| 6  | Pérez         |                       |    | X                  |                  |                    |
| 7  | Gómez         |                       |    |                    | X                |                    |
| 8  | Jiménez       |                       |    |                    |                  | X                  |
| 9  | GB            |                       |    |                    |                  | X                  |
| 10 | Mejía         |                       |    |                    |                  | X                  |
| 11 | Martínez      |                       |    |                    |                  | X                  |
| 12 | López         |                       |    |                    |                  | X                  |

*Nota:* Elaboración propia con base en datos de entrevista

#### 4.1.1. Elección de carrera e institución de destino de los jóvenes que fueron a Sinaloa

En la estructura familiar —nuclear o extensa de algunos de los profesionistas— identifiqué antecedentes de incursión en ámbitos laborales profesionales, principalmente, en la docencia en el Subsistema de Educación Indígena. Alguno de ellos son padres, hermanos o tíos de los interlocutores. El activismo político en el espacio intracomunitario y extracomunitario —también— es una constante de algunos de los miembros familiares.

El impulso familiar —en este grupo de profesionistas chatinos— los llevó a optar por estudiar en la universidad, bajo la consideración de que, en caso de no continuar con los estudios en un lapso corto, deberían ingresar al cumplimiento de cargos de los usos y costumbres comunitarios (Sistema Normativo Interno). Esto añade complejidad para optar entre salir —para continuar los estudios escolares o perseguir otro propósito— o quedarse en la comunidad. Ésta es una distinción de los jóvenes chatinos —varones— frente a aquellos jóvenes considerados no indígenas de otros contextos. El sentido del compromiso comunitario a través del servicio la empezamos a construir al momento de concluir o abandonar el proyecto personal de formación escolar de bachillerato. Esto no quiere decir que la asignación de un cargo comunitario sea automática, sino que, existen mayores

posibilidades de ingresar al servicio comunitario —*servir en la comunidad*— porque ante la mirada de los miembros de la comunidad, no existe un impedimento para ello.

Lo anterior puede dar la impresión de que servir en la comunidad de origen tiene un carácter impostergable, la obligación por integrarse a los servicios comunitarios es inherente a la decisión personal o familiar de quedarse a vivir en la comunidad. Los jóvenes que salimos de la comunidad no requerimos la autorización de la asamblea comunitaria ni de las autoridades municipales o de otro tipo para salir de la comunidad. Las personas chatinas de Tataltepec de Valdés compartimos la idea de que entre las opciones para salir adelante se encuentran: salir de la comunidad para irse a trabajar al norte —a los Estados Unidos de América— o para estudiar en la universidad.

Al concluir el bachillerato cumplimos la edad necesaria para incursionar en los cargos o servicios comunitarios, momento en el que —quienes decidimos explorar la vía de la profesionalización— emprendemos la salida de Tataltepec de Valdés hacia destinos diversos, este fenómeno puede interpretarse como un refugio para no alinearnos con los usos y costumbres comunitarios. No tengo la intención de sugerir que quienes salimos de la comunidad, lo hacemos con el propósito explícito de renunciar a los compromisos comunitarios. Nuestro compromiso con la comunidad —*servir en la comunidad*— se posterga con nuestra salida, lo que significa que podemos retomarlas al momento de la vuelta o bien puede suponer la construcción de otros significados de *volver a la comunidad* que a su vez nos inserte a otros mecanismos de pertenencia y participación comunitaria desde nuestro lugar de residencia.

El contexto intracomunitario ofrece posibilidades de superación —salir adelante—, una de ellas es incursionar en la estructura del sistema de cargos, una vez que abandonemos la idea de superación a través de la escolarización o interrumpamos nuestra formación escolar por periodo prolongado. Es decir, “superarse” puede ser resultado de acceder a la educación superior o por ingresar al sistema de cargos comunitarios y desarrollar las funciones que la vida comunitaria exige. Hasta hoy en día, no he visto —en el contexto de Tataltepec de Valdés— una simultaneidad de procesos entre escolarizarse y ser titular de un cargo comunitario, ninguno de nosotros —los profesionistas— fue titular de un cargo mientras estudiaba la carrera universitaria.

Entre los interlocutores se encuentra la primera mujer de Tataltepec de Valdés que partió en búsqueda de opciones de superación académica profesional a Sinaloa. El inicio de la primera trayectoria escolar —de una mujer— en la UAIM sentó las bases para otras experiencias, en un primer momento, estas otras experiencias fueron de familiares cercanos, después se hizo extensiva a otros miembros de Tataltepec de Valdés. La primera incursión de un miembro de la comunidad de Tataltepec de Valdés en la UAIM abrió el camino hacia un destino específico, también generó posibilidades de diversificación en la elección de instituciones escolares y carreras en Sinaloa. Uno de ellos estudió la carrera de derecho en la Universidad Autónoma de Sinaloa.

La UAIM resultó atractivo porque ofreció posibilidad de acceder a las becas. Los universitarios se beneficiaban del Programa Nacional de Becas de Educación Superior (Pronabes) (Guerra y Meza, 2009). La institución incorporó servicios para los estudiantes como los albergues y comedores. Además, esta institución goza de un atractivo para miembros de pueblos y comunidades indígenas porque en sus orígenes se denominó como Universidad Autónoma Indígena de México.

La UAIM es una universidad pionera en su tipo y pretendía “dar oportunidades de educación superior a los grupos étnicos del norte de Sinaloa y sur de Sonora” (Guerra y Meza 2009, p. 216), más tarde ingresaron miembros de grupos étnicos del sur de México y, algunos, de otros países latinoamericanos.

En el diálogo con los profesionistas que tomaron este destino manifestaron que la universidad pública ofrece mayores posibilidades de ingreso y permanencia, es en cierto sentido amigable con las condiciones personales, de origen y étnicas. No conseguir la admisión en una institución escolar de nivel superior de prestigio —como lo es la UABJO y otros— en el propio Estado implicó la búsqueda de ingreso a otras instituciones públicas de educación superior, por ejemplo:

Sergio: ¿y por qué Sinaloa?

Pérez: Sinaloa porque se me brindó esa oportunidad

Sergio: ¿Cómo?

Pérez: El apoyo económico, sobre todo, no, viendo más de ese lado porque [estudiar] en Oaxaca [capital] es un poco, más bien difícil, en ese tiempo era un poco más difícil estudiar una carrera, porque tenía que ser pagada, si no entrabas en la UABJO, o sea, tenías que pagar, irte a una particular y yo no estaba en esas posibilidades. (Pérez, comunicación personal, 02 enero de 2019)

Las finanzas personales y familiares se pusieron en juego al momento de elegir el destino — la universidad— y carrera, algunos profesionistas percibieron que la universidad pública ofrecía mayores posibilidades de ingreso, permanencia y egreso. En la elección de universidad y carrera también entró en juego proyecciones personales a futuro, en las que percibí “sentidos sociales” vinculados con *prestar servicios a la gente*, por ejemplo, entre los testimonios encontré:

En lo particular siempre me ha gustado defender [a la gente] en lo que respecta cuando hay problema... y ésta, la carrera, la escogí... porque me ha gustado conocer más que nada... cómo se aplican las leyes, no, en nuestro estado o a nivel nacional, lo que es la constitución política conocer más a fondo, más que nada... y a su vez, para también, para ver en qué casos se debe aplicar pues, es para eso... que estudié la carrera en derecho. (Gregorio, comunicación personal, 01 de enero de 2019)

También, el testimonio de Pérez evidencia este sentido social, ella comentó que antes de salir de la comunidad visualizaba que a través de estudiar una carrera universitaria perseguía: “[Apoyar] a las personas, tal vez en ese entonces yo no tenía bien enfocado cuál iba a ser la carrera que yo quería, pero si, la intención, el *apoyo social*” (Pérez, comunicación personal, 02 enero de 2019).

En el impulso hacia la universidad intervinieron algunas redes de apoyo, en algunos casos fueron miembros familiares —hermanos mayores— que ya se encontraban en el destino. Como en el caso de Gregorio:

La primera hermana [hermana mayor] estaba estudiando [en] la Universidad Autónoma Indígena de México que se encuentra en Mochicahui, Sinaloa. [Ella] estando allá... me comentó que si quería seguir estudiando [y que] podía contar con su apoyo, más que nada para llegar en el lugar, entonces ya, pues igual fue como impulso, no, para *poder seguir adelante* como parte de la familia que viene para que no se quede. (Gregorio, comunicación personal, 01 de enero de 2019)

En el caso de Pérez, el vínculo que su padre —como profesor— estableció con profesores del subsistema de Educación Indígena sirvió en la orientación para la elección de la institución de educación superior. Ella buscó una universidad que ofreciera posibilidades de permanencia, por eso consideró que vivir en un albergue fue una oportunidad y no un impedimento para realizar estudios universitarios en el destino, así lo comentó ella:

[Aquella persona que] conoce a mi papá, en el ámbito del magisterio... entre ellos platicaron y dice, hay una universidad [se refiere a la UAIM], está tu hija si a ella le parece, adelante, no, porque muchos, luego no quieren estudiar en lugares, así como internados, por las reglas, tiene ciertas reglas, entonces y yo dije sí, eso no es un impedimento, pues, para mí no lo fue. (Pérez, comunicación personal, 02 enero de 2019)

Ruíz refirió que entre el egreso del bachillerato y el inicio de la carrera universitaria tuvo un receso de un año. Tiempo en que algunos de sus compañeros de generación en el bachillerato se posicionaron en la UAIM. Los vínculos entre Ruíz y sus excompañeros continuaron a través de diversos mecanismos de comunicación a la distancia. Esto resultó significativo para tomar la decisión y el impulso hacia la educación superior. Así lo refirió él:

Como había compañeros [en realidad se trata de excompañeros de bachillerato] que estaban allá, en Sinaloa [en la UAIM] les pregunté, no, cómo estaba la situación, si había posibilidad de becas y todo eso, y fue un poco esa circunstancia la que me permitió, no, pues me voy, ellos están allá, los compañeros egresados del bachillerato. (Ruíz, comunicación personal, 01 enero de 2019)

Los destinatarios a Sinaloa —interlocutores de esta investigación— ocupan posiciones diferenciadas en la estructura familiar, uno es el segundo hijo, otro es primogénito y una más única hija. Los interlocutores refirieron a los vínculos con familiares y amistades en la elección del lugar de destino. Esto estableció el puente para transitar de una vida comunitaria rural a vivenciar experiencias urbanas en contextos distantes. Los padres, abuelos y tíos fueron los principales impulsores, al menos, moral.

La cuestión de género —por revisar algunos procesos de profesionalización entre los chatinos de Tataltepec de Valdés— me lleva a plantear que elegir ser profesionista carga con otros aspectos que las mujeres deben afrontar. Por ejemplo, Pérez comentó que hasta mediados el siglo XXI en la comunidad se pensaba que “para la mujer era el metate y tener familia” (Pérez, comunicación personal, 02 enero de 2019). Ambas acepciones reducen socialmente a las mujeres al ámbito del hogar; “para la mujer era el metate” refiere al trabajo que socialmente ha sido designado a las mujeres para elaborar los alimentos en la casa-hogar familiar y “tener familia” remite a la idea de que las mujeres estarán disponibles para algún joven quien es externo a la familia nuclear, y por consecuencia de una unión matrimonial tenderá a reproducir los patrones sociales que determinan, conservan o transforman el ámbito hogareño en Tataltepec de Valdés.

En estas expresiones está implícito la idea de que para el contexto de Tataltepec de Valdés, la mujer que tiene, al menos, 18 años está prolongando un proyecto que la comunidad construye en torno a sus miembros tanto femeninos como masculinos, éste es la constitución de la familia. Consciente de ello, ella comentó:

Cuando yo le dije a mi papá, “yo quiero estudiar”. Entonces, mi papá no se detuvo a decirme [solamente] sí, o sea, ahí si mi papá siempre ha sido ese de que, o sea, no porque una hizo así, tú también [se refiere a otros casos que a los ojos comunitarios resultaron en fracasos o decepciones], te vas si quieres, adelante, pero a estudiar. Eso sí me lo dijo y muy claro eh — dice— “porque hombre aquí hay” así literal, así me lo dijo. “Si quieres hombre, hombre aquí hay, pero si quieres estudiar, entonces ve”. Yo con esa idea me fui y con esa terminé. (Pérez, comunicación personal, 02 enero de 2019)

La escolarización de tipo superior puede tener como consecuencia la prolongación temporal de un proyecto familiar, marcado por lo comunitario —construcción de la propia familia— que se asume como personal. Contrario a lo que sucede con los varones, sobre la mujer recae con mayor rigor la vigilancia familiar, sucede así —quizás— porque el triunfo o fracaso de alguno de sus miembros será —en parte— reflejo de la educación recibida en el núcleo familiar.

A manera de síntesis, los interlocutores que tomaron como destino a Sinaloa para profesionalizarse se guiaron no tanto por la vocación como elemento único, sino que en esa decisión tuvo en cuenta las redes de paisanaje, los contactos con familiares, las amistades y las finanzas familiares. En algunos casos, la experiencia de salida de la comunidad tiene lugar desde la búsqueda por posicionarse en la Educación Media Superior, esto abrió el abanico de posibilidades a otros escenarios de superación académica.

Quienes se orientaron hacia la UAIM y la UAS en Sinaloa lo hicieron porque eligieron de antemano “salir adelante” a través de la formación universitaria. Esta decisión implicó postergar el cumplimiento de los cargos comunitarios y la conformación de una familia. La elección del destino tuvo como antecedente la movilidad de alguno de los padres, amistades u otros paisanos. Los posicionamientos para la elección de carrera son diferenciados: en algunos casos la carrera que estudiaron se trató de por lo menos de la segunda opción. Los interlocutores son hijos de campesinos y de profesores. En todos los casos, algunos de sus familiares tuvieron constante contacto con el exterior comunitario ya sea por su profesión o por algún otro motivo. Como se muestra, los profesionistas vivieron de forma diferenciada la experiencia de salida de la comunidad de origen por ser mujer u hombre en la búsqueda de profesionalización. La vigilancia y restricciones de los padres a las hijas son referidas como elementos constantes en los relatos de experiencias referentes a la toma de decisiones para la superación.

#### **4.1.2. La elección de la UPN y el programa de educación indígena**

En la elección de destino para quienes estudiamos la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN influyó la invitación de un profesor de la comunidad, quien estudió en la misma

carrera y universidad. A raíz de esta invitación partimos de Tataltepec de Valdés en la búsqueda de superación a través de la escolarización superior.

El Distrito Federal —de aquél entonces— era ya destino de algunos miembros familiares y amistades, algunos salieron de la comunidad de origen en búsqueda de opciones laborales y no de escolarización. Esos familiares y amigos fueron nuestros receptores al llegar a la ciudad.

Las profesionistas —interlocutoras de este trabajo— pertenecieron a la misma generación universitaria 2006-2010 y a dos generaciones etarias —81 y 87-89—. En el imaginario preprofesional de algunas interlocutoras que asumieron como destino hacia la UPN, Ajusco implicó asumir la migración hacia los Estados Unidos de América como primera alternativa de superación. En un caso resultó ser una alternativa de superación impulsado y —en cierto sentido— forzado por los padres (Villanueva). Una de las interlocutoras manifestó: “[Mi mamá] me dijo que si no dejaba [al novio], me iba a sacar de la escuela y como no lo dejé, me sacó y me mandó a los Estados Unidos con mi papá... simplemente porque me mandaron me fui” (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020).

En otro caso (Arenas) irse al norte se visualizó como el mecanismo intermedio para el impulso personal hacia la educación superior, en este caso, la familia no lo autorizó. Así lo comentó Arenas:

En un principio, le planteé a mi mamá que para ahorrar me quería ir a los Estados Unidos, no, porque en ese tiempo, la migración era más fuerte y entonces yo le decía que me iba un tiempo a trabajar y de ahí me regresaba a estudiar. Ella me dijo que no, porque los que se van luego “las mujeres se casan y ya no regresan a estudiar”. Entonces me dijo, pues, que me iba a apoyar si de verdad quería estudiar. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Quedarse a vivir en la comunidad después de los estudios de bachillerato sería la última opción para algunas de estas interlocutoras. La alternativa era *salir de la comunidad* para posicionarse en el nuevo lugar de destino. La búsqueda por acceder al ámbito educativo

escolar de nivel superior tuvo entre sus principales razones el deseo de *tomar distancia de algunos esquemas comunitarios*. Entre los testimonios, se narraron:

Yo no quería quedarme como mi mamá y toda la gente que veía en el pueblo... yo quería ser diferente, no es que, allá estuviera mal, si no por las situaciones que yo había vivido con mi familia, que a veces no había nada en la casa, que era muy difícil seguirse preparando allá porque tampoco hay condiciones, si acaso si había una [escuela de educación] media superior, pero una superior tampoco y yo decía, si yo quiero tener un día una familia ¿les voy a dar lo mismo?, no. Yo quiero algo diferente, para mí y para mi familia, por eso fue que decidí salirme. (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020)

Lo que yo quería era romper con la idea de ser ama de casa, no me veía siendo ama de casa, haciendo tortillas, cuidando los chamacos [hijos]. O sea, yo visualizaba y veía a compañeras [de bachillerato] que tuve y no me veía así, o sea, digamos que esa fue la primer cosa que yo dije, yo no me veo así, y si para no verme así tengo que estudiar y eso va a cambiar, quiero estudiar, no, porque no quiero ese futuro. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

De haber elegido residir en la comunidad implicaría —para las interlocutoras— optar a corto plazo por la constitución de la familia propia y, en consecuencia, reproducir sus esquemas. Salir de la comunidad para estudiar en la universidad no implicó abandonar la idea de constituir una familia, significó postergar y repensar la forma de vivir en familia. En Tataltepec de Valdés, las mujeres —igual que los hombres— tienden a seguir códigos de conducta comunitarias en función del género. Los roles sociales asignados a las mujeres se desarrollan preponderantemente en el ámbito del hogar, pero también algunos corresponden al campo en donde las labores son atribuidas al hombre. Con lo anterior quiero decir que las actividades del hogar no son exclusivas para las mujeres, así como tampoco todas las del campo son exclusivos del hombre, por tanto, los roles sociales de ambos son de mutua complementariedad y tiene como propósito el sostén de la familia y la reproducción de las relaciones intracomunitarias.

Vivir en la comunidad de Tataltepec de Valdés supone una exposición constante al escrutinio público, sin embargo, la ciudad ofrece la posibilidad de pasar desapercibido. Parece ser que la profesionalización sirve como un mecanismo para posicionarse en espacios urbanos donde podemos pasar inadvertido. Esta idea de escapar de la vigilancia familiar y comunitaria está presente en algunos casos revisados, a las interlocutoras las condujo un deseo por salir de la comunidad, sin embargo, ese deseo remite a la reconfiguración de las pautas de comportamiento individual. Así lo relató Mateo:

Pues fíjate que cuando yo salí [de Tataltepec de Valdés en 2006], de manera muy sincera, este, como que no era yo ni muy consciente de a qué iba, no, o por qué me iba, mi única, el motivo por el cual yo salí era porque, este, como que yo aquí en mi casa, en mi pueblo, me sentía como que, como que no me sentía yo libre, como que por parte de mi mamá había, como que muchas, este, restricciones, no, de que no llegues tarde, de que si vas a ir a un mandado tienes que llegar temprano, de que no te vistas así, porque qué va a decir la gente y sinceramente ese fue el motivo por el cual yo dije, pues yo no quiero vivir así, yo necesito, pues, conocer otros lugares y ya cuando se dio la oportunidad de seguir estudiando pues no lo dudé, pues, y lo agarré como un escudo y me fui, sin saber si realmente era lo que yo quería estudiar o no. (Mateo, comunicación personal, 22 de diciembre de 2018)

Una expectativa fue, entonces, perseguir un anhelo de libertad. La emancipación se puede entender como la posibilidad de administrar el tiempo personal, y que la apariencia —por ejemplo, en la forma de vestir— sea por el gusto de ellas y no por la sujeción a la moralidad familiar y comunitaria. *Salir de la comunidad* fue, en sí mismo, una de las expectativas.

También existió en el imaginario de las interlocutoras la idea de que la profesión puede inducir al cambio en la forma de vivir y propiciar el encuentro con otros. Por ejemplo:

Si estudiar [en la universidad] me va a dar la posibilidad de relacionarme, otra forma de vivir, pues quiero experimentar también eso, entonces por eso fue la principal razón de estudiar una carrera universitaria y sobre todo apoyar en la economía familiar. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Quienes salimos de la comunidad no consideramos a este hecho una garantía de éxito, partimos con la idea de *probar otros caminos posibles para salir adelante*, pero tenemos la seguridad de que las barreras estarán siempre allí, por lo tanto, antes de salir asumimos que volver a la comunidad de origen siempre será una opción posible.

La migración hacia los Estados Unidos y la escolarización superior como opciones para *salir y salir adelante* permitieron a las jóvenes visualizar opciones de vidas no tradicionales —del contexto de la comunidad de origen—, mismas que se visualizaron como atractivas. La escolarización superior es la vía mediante el cual estas jóvenes pretendieron —en su momento— alcanzar esas formas otras de vida, imaginariamente involucra el ejercicio de alguna profesión académica. Derivado de lo anterior, las jóvenes pensaron en posibilidades de ingreso a algún empleo remunerado afín al perfil profesional. El trabajo profesional, el ingreso económico y la residencia permitirían no sólo otra forma de vivir sino también mejorar la condición de vida del profesionista y por añadidura existirá la posibilidad de “apoyar en la economía de la familia” (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018).

La decisión de salir de la comunidad para cursar una carrera universitaria también encontró barreras al interior de la propia familia. Los testimonios de Villanueva y de Arenas dan cuenta de ello:

De hecho, ellos [mis papás] ya ni querían [que yo estudiara] porque decían que ya estaba vieja y que, este, seguramente, pues ya nada más iba a encontrar un hombre y me iba a casar y me iba a ir, iba a dejar la escuela, que para qué yo estudiaba. El hecho de que me fuera a los Estados Unidos como que me despertó también. Me fui muy niña, tenía quince años, no, pero como que me abrió otro panorama y mi mentalidad era diferente, ya no es que me manipularan tanto, yo ya tomaba mis propias decisiones. (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020)

Arenas: Muchos no daban crédito que yo pudiera terminar la carrera, no, como todos me auguraban que me casaría y no terminaría.

Sergio: ¿Quiénes pensaron eso?

Arenas: Pues mis tíos, mis abuelos... (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Como puede advertirse, la expectativa no fue estudiar alguna carrera específica y mucho menos que ellas tuvieran claridad en la relación futura entre profesión y ámbitos laborales propios de la profesión. La claridad en orientación vocacional no es algo del que pudiéramos estar orgullosos, algunos salimos de la comunidad en la búsqueda de superación académica porque durante nuestra formación en el bachillerato nació y se fortaleció la idea de salir adelante mediante una profesión.

Algunas de las interlocutoras tuvieron posibilidades de explorar otras opciones de ingreso a la educación superior, por ejemplo:

Estaba como indecisa entre qué estudiar y qué no estudiar, este, había pensado —incluso— estudiar en Oaxaca capital, porque tenemos ahí unas tías y pues había forma de dónde vivir, no. Este, pero, pues, te digo, pues no tenía como que claridad, cuando se presenta la oportunidad de hacer el examen para la LEI pues fue un profesor [al bachillerato], nos comentó, pues, de la licenciatura [la LEI] y pues, dije por qué no. Presenté [examen de ingreso] también para Chapingo [Universidad Autónoma Chapingo], no, por influencias de algunos conocidos, me dijeron, no, que es buena universidad, que las becas y todo eso, que hay casa del estudiante, presento el examen, no lo apruebo y, este, y nada más tuve dos opciones, la UPN y Chapingo. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Las instituciones a las que algunas interlocutoras pretendían ingresar fueron de carácter público, sobre todo aquellas que ofrecieran condiciones para alojar a estudiantes, becas y que fuera “buena universidad”. En otro relato también encuentro la exploración de otro camino, es el caso de Villanueva:

En primera instancia quería ser docente, entonces fui a una escuela Normal, pero como internado que está allá por Tamazulapam, es un internado para puras mujeres. Ese era una de mis opciones y la otra era la UPN. Entonces, primero fui allá a Tamazulapam, fui a hacer mi

examen, pero allá tienes que pasar un, como un examen social que dicen ellos, que es una semana, pero ¡ay no!, no me gustó porque te tratan peor que si fueran militares, te mandan al campo, andas trabajando y no es que lo hagas a tu ritmo, es al ritmo que ellos quieren y todavía te vienes corriendo haciendo protesta en toda la calle, sin comer, sin agua y todavía vete al campo otra vez y te ponen a hacer ejercicio muy excesivos, luego te pasaban, así, en el lodo, o sea como si fueras, no sé... ese era el social, no aguanté el social, aguanté tres días, sólo me faltaron dos, me regresé. Fui con una amiga, ella no pasó el [examen] escrito, por eso ella ya no fue [al examen social], fui yo solita.

Me regreso y días después ya era el examen para la UPN... para ese examen me apoyó el ingeniero con el que yo trabajaba, él me dio dinero para, es más, él me hospedó en un hotel donde se hospedaba [la gente de] su empresa, me dijo, “de esa manera te podemos ayudar”. (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020)

La incursión de algunas interlocutoras a ciertos ámbitos laborales previos al ingreso a la universidad y las relaciones que establecieron en ella, lograron apoyos, aunado a ello las mentalidades de los padres se aprecian flexibles, pasan de negar el respaldo a las hijas a otorgarles el apoyo. Por ejemplo:

Entonces ya mi mamá, ya me apoyaba, mi papá también, porque cuando vio que salí bien de la prepa, “bueno a lo mejor sí, no, no es como yo estoy pensando”, hasta él mismo me apoyó, ya para ese entonces, él ya estaba en el pueblo y, pues ya, tenía otra manera de ayudarme. (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020)

Amistades y familiares que antecedieron la salida hacia la Ciudad de México en búsqueda de opciones laborales fueron los receptores de las interlocutoras en el destino. Los testimonios que dan cuenta de ello son:

Tengo un hermano en la Ciudad de México, bueno, un hermano por parte de mi mamá [hermanastro] y mi mamá me dijo que le íbamos a hablar a él para que [yo] pudiera llegar en

su casa. Me animé, pues, a irme. El hecho de que hubiera alguien [de la familia] allá, sea como sea, aunque a veces no tiene una buena relación con la familia, con los hermanos, pero había como que esa esperanza, no, de que él estaba allá y, pues, sea como sea, pues, iba yo a llegar donde está un familiar. Así que allí llegué y allí estuve un tiempo, nada más. (Mateo, comunicación personal, 22 de diciembre de 2018)

Sergio: ¿Cuál fue la red de contacto que te permitió llegar allá [Ciudad de México]?

Arenas: A través de una tía, que este, tenía sus tíos allá, fue que digamos, llegamos a esa casa. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Tenía un amigo que se llama Aurelio y él me dijo “si te vas a venir, puedes llegar aquí conmigo, en lo que consigues [donde vivir], no hay problema yo te apoyo”. Entonces, yo estaba segura de venirme, no, entonces por eso me arriesgué. Y como había trabajado y como había juntado, tampoco era que denme, me voy, no. (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020)

Entre las expectativas de las interlocutoras, previo al ingreso a la educación superior, se encuentran escapar de la vigilancia familiar y comunitaria, superar la condición atribuida a las mujeres de ser ama de casa, anhelo de libertad —emanciparse— y relacionarse con los otros. Con todo ello, las interlocutoras se proponen cambiar la forma de vivir —se refieren en particular a la forma tradicional de vivir en familia en la comunidad de origen—. Esto último tiene la connotación de superar la relación de dependencia entre el hombre y la mujer en la vida familiar, anular o reducir la jerarquía de poder en la familia futura.

Las interlocutoras se valieron de familiares y amigos para acoplarse al contexto de la Ciudad de México, esto propició, además, conocer la ciudad y moverse en ella.

#### 4.1.3. Elección de institución y carrera de los que estudiaron en distintas universidades de Oaxaca y Guerrero

Los interlocutores aquí son seis y asumieron destinos diversos. Unos se fueron a la Universidad Autónoma Benito Juárez, uno más al Instituto Tecnológico de Pinotepa y otro al Instituto Tecnológico Superior de la Costa Chica. Todas las universidades son de carácter público y ninguna promueve o promovió el ingreso de jóvenes de pueblos y comunidades indígenas al momento en que los respectivos interlocutores ingresaron a sus aulas, a diferencia de la UAIM Sinaloa y la LEI-UPN, Ajusco.

La mayoría de estos interlocutores salieron de Tataltepec de Valdés para cursar estudios de nivel medio superior, en algunos casos la salida se explica porque cuando egresaron de la secundaria, en la comunidad no existía este nivel educativo. En otros casos, porque siguieron las rutas tradicionales de estudio de familiares y, en otro, influyó la movilidad laboral de algunos miembros familiares.

En la elección de *salir adelante a través de la escolarización* intervinieron personajes múltiples. En el testimonio de Mejía encuentro que en la salida de Tataltepec de Valdés para seguir estudiando intervinieron profesores, secretaria y padres. Ella lo narró así:

Lo que me ayudó bastante [para seguir estudiando] fueron los comentarios de los maestros. Cuando terminamos [la secundaria] hicimos una comida en la casa y ellos vinieron [los profesores] hablaron con mis papás, sobre todo, el profe Pedro Latos Flores, que fue mi asesor en la secundaria, y el profesor Floriberto... les dijeron [a mis papás] que mi caso era especial... que me permitieran seguir estudiando, y que me apoyaran, y que vieran toda *la forma de poder salir* [de la comunidad] porque ya habían hablado conmigo que *yo si quería irme* [a estudiar], pero que, por la cuestión económica, pues era un poquito difícil. Tanto me querían apoyar que la secretaria, eh, la señorita Petra, que era en aquel entonces la secretaria [de la escuela secundaria] me dijo: "yo te llevo", ella me llevó con sus recursos para que me dieran una ficha en el bachillerato de Río Grande. (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019)

Algunas estrategias para salir de la comunidad y perseguir anhelos *de superación* fueron acompañadas u orientadas por familiares. Ejemplo de ello es la experiencia de López y Jiménez. López salió de la comunidad cuando todavía no existía opción de cursar estudios de bachillerato o equivalente en la misma comunidad y Jiménez siguió la ruta que algunos de sus familiares ya habían trazado para continuar con la escolarización de nivel medio superior. Estos son los testimonios que dan cuenta de ello:

Mis primas, estas hijas de mi tío Cástulo, y ellas decían, este, pues igual, creo que los papás no las podían apoyar mucho, ellas dijeron que se metían a CONAFE en ese año para obtener una beca, así que ellas me invitaron y me dijeron, pues me pareció bien y dije, bueno pues me voy. Pero sí, sí tenía la, tenía ganas —en ese momento— de estudiar. (López, comunicación personal, 25 de diciembre de 2018)

En ese tiempo [2006] estaba mi primo estudiando medicina en Oaxaca y ya le hablé, le marqué para preguntarle cómo estaba la situación, pero sí estaba un poco difícil pues porque, porque, pues él puede, pudo porque pues sus papás son maestros, él era hijo único. (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018)

La expectativa de estos interlocutores fue *salir de la comunidad para seguir estudiando*, para ello se valen de estrategias diversas. Todos los interlocutores manifestaron *gusto por el estudio a través de la escolarización*, fueron comunes expresiones como “yo siempre quise seguir estudiando después de la secundaria, pero pues aquí [en Tataltepec de Valdés] no había nivel medio superior, entonces había que salir [de la comunidad]” (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019); “yo siempre quise estudiar medicina” (López, comunicación personal, 25 de diciembre de 2018); “me llamaba mucho la atención [estudiar] la música” (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018); “quería yo estudiar veterinaria” (Martínez, comunicación personal, 30 de diciembre de 2018). Aquí encuentro que estos jóvenes —también— pensaron que para *salir adelante* habría que partir de la comunidad e insertarse en niveles superiores de escolarización.

Los interlocutores tomaron la decisión de seguir estudiando en circunstancias diversas, algunos durante procesos de escolarización en la Educación Media Superior fuera

de la comunidad, pero también durante los estudios en el Telebachillerato en la comunidad y, otros más, mientras laboraban en la CONAFE. Las emociones que derivan del reconocimiento por parte de los profesores de EMS del desempeño sobresaliente de estudiantes con origen en Tataltepec de Valdés llevaron —a algunos— a construir expectativas de formación escolar más allá del nivel medio superior.

El director de la prepa platicó conmigo y me dice “qué comen en Tataltepec”, le digo ¿por qué? “porque vienen puras personas”, dice, “que le echan muchas ganas, que se ve que son humildes y que le echan bastante ganas”, me compara, nos comparaban, por ejemplo, con Bernardo Jiménez, con la Licenciada Irene Pérez, con Judit Martínez, con varios, varias personas que salíamos [de Tataltepec de Valdés] a estudiar [a Santiago Jamiltepec] y nos preguntaban ¿qué hacíamos acá [en Tataltepec de Valdés] en especial?, le digo, mire, lo que pasa es que, es un poquito difícil salir de allá [de Tataltepec de Valdés] y *los que salimos es porque de verdad queremos salir adelante*. (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019)

La idea de que salir de la comunidad no es fácil remite a que no todos tenemos las mismas condiciones para ello. La *idea de salir adelante* tiene que ver con la experiencia escolar, para algunos de los interlocutores la experiencia escolar permite *abrir la mente*, como se expresa en el siguiente testimonio:

El hecho de que vayas avanzando [en la escolarización] yo creo [que] te abre de alguna manera más la mente y sientes deseos de seguir avanzando, no, por ejemplo, tú, tú estudiaste una licenciatura, hoy dices, no pues, quiero estudiar una maestría. Entonces y estás en un lugar donde tienes la oportunidad pues hay que hacerlo. Nosotros igual, había varios compañeros que decían, no pues, hay que seguir estudiando y cada quien le dio por su lado. (López, comunicación personal, 25 de diciembre de 2018)

En el testimonio de López, tres elementos se combinan en la idea de *salir adelante* por medio de la escolarización superior: tener la mente abierta, ubicarse en los lugares de oportunidades

para ello y el impulso por la superación. Para algunos interlocutores, las opciones de superación en el contexto intracomunitario implican bases materiales, a los que cada vez se tiene menos acceso, por esta razón salir de la comunidad ya es una necesidad, así como también lo es estudiar la educación superior (Martínez, comunicación personal, 30 de diciembre de 2018).

A la pregunta de ¿qué estudiar?, se determina por múltiples cuestiones, orientación vocacional por parte de actores múltiples —entre ellos, profesores, familia y amistades—, posibilidades de financiamiento e imaginariamente mayores posibilidades para el ingreso a un campo laboral afín al perfil profesional. Mejía dio testimonio de la orientación vocacional recibida, principalmente, por sus profesores en la EMS:

Ahí en la prepa llevábamos, cuando pasamos a tercer año nos dividieron, y había tres grupos: el grupo de químico biólogo; el grupo de económico administrativo y el grupo de ciencias sociales. Entonces, cuando nos dieron a escoger, nos dieron una orientación profesional, antes, y nos fueron diciendo a qué se dedicaba cada rama. Entonces, mi maestro en la prepa fue el doctor Mota, él era mi maestro de ciencias naturales, biología, de varias materias. Entonces, cuando él nos daba la clase, eh, había, por ejemplo, el interés surgió cuando, eh, relacionaba, por ejemplo, lo fisiológico del cuerpo, lo patológico y cómo lo restableces lo fisiológico a la normalidad de ese cuerpo. Entonces, yo decía, bueno sí, sí existe la enfermedad y puedes regresar, recuperar o regresarle la salud a esa enfermedad ¿cómo?, ¿cómo se hace? o sea qué sucede en el cuerpo, entonces, a partir de entonces empecé a tener interés por estudiar algo relacionado a la salud y lo, lo que se me ocurre, bueno más bien dicho, y yo, antes de decidir estudiar medicina, platiqué con el doctor [Mota] y, le decía, es que yo quiero saber esto, ah no, entonces tienes que estudiar medicina, porque si tú quieres estudiar la asistencia al enfermo tienes que estudiar enfermería. (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019)

Jiménez, por ejemplo, refirió que tuvo un gusto por la música y eso pretendía estudiar, sin embargo, los padres le hicieron notar que esa profesión tiene futuro laboral incierto. Él lo relató así:

Influyó [en la elección de carrera] un poco la parte familiar y pues como músico, pues sí, no, encuentras trabajo, pero no hay un trabajo fijo, de planta, que tengas un sueldo, este, quincenal o mensual y así que. Pues sí, yo también después entendí que, dije, no pues sí, no, y pues la otra era de, pues no sé, siempre me llamó la atención, también, medicina. (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018)

Este testimonio da cuenta de que los familiares pueden reorientar algunas decisiones de los hijos con base en ciertos criterios como —por ejemplo— la proyección laboral afín al perfil profesional. El que los familiares hayan reorientado la elección de carrera universitaria no quiere decir que respaldaron económicamente la educación universitaria de sus hijos; éstos buscaron las condiciones para ingresar a la educación superior y algunos tuvieron que generar ingresos para permanecer y egresar de ella, algunos interlocutores ingresaron a la CONAFE para establecer un puente entre un nivel educativo y otro. Presento dos testimonios que dan cuenta de estos puentes:

Después de la secundaria fui un año a CONAFE... después de la prepa estuve otro año en CONAFE, como yo ya había estado un año, antes, entonces ya para el segundo año quise ser capacitadora. (López, comunicación personal, 25 de diciembre de 2018)

Salí de la prepa (de Santa Catarina Juquila) y no me fui luego a estudiar [a la universidad], pero tampoco me vine para acá [a Tataltepec de Valdés], no sabía qué hacer, no, dónde iba yo a chambear [trabajar] y dije yo si trabajo por acá, aquí hay mucho trabajo, pero pues y ya no, y así que, este, me fui un año a prestar servicio a CONAFE. (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018)

Por cada año de servicio en la CONAFE, dos interlocutores recibieron beca durante tres años consecutivos. Esto contribuyó a que el apoyo de la CONAFE fuera una forma de impulso

hacia escenarios de educación superior. En estos casos, la elección de carrera sucedió estando fuera de la comunidad. En el testimonio de López se puede determinar que en la elección de la carrera confluyeron varios aspectos, entre ellos, posibilidades de financiamiento —a través de una beca— de los estudios en una universidad pública, compatibilidad entre estudio y trabajo para generar otros ingresos económicos, también está de por medio el fracaso en el intento de ingresar a la carrera que por vocación se anhelaba y, un último elemento, pero no por ello menos importante es la pérdida de su padre.

Yo siempre quise estudiar medicina, eso es algo que a mí siempre me llamó la atención y fue algo que yo quise... cuando se trató de presentar el examen [de ingreso] era difícil que yo me fuera a una escuela pagada, había que irse a la única pública que estaba en Oaxaca, en la facultad de medicina de la UABJO, fui, presenté examen y no quedé. Entonces, este, me decían, pero va a haber otras dos etapas de aceptación y por qué no, si tanto quieres pues ve, no, entre compañeros y amigas que había ahí... En ese transcurso de ese tiempo, yo lo pensé, sí quería, pero fíjate que por ese tiempo o antes de entrar a la escuela, mi papá ese año había muerto, entonces yo sí lo veía difícil, una porque el horario en la facultad de medicina es muy, este, es muy distinto a las otras escuelas. De todas las facultades esa era la única escuela que tenía un horario muy diverso. Aun cuando voy a tener una beca, pues eso no me alcanza para cubrir gastos, así es que, este, ¿cómo trabajo?, yo ni esperanza de que alguien me vaya a apoyar, mi papá ya no está, mis hermanos, pues, no tienen la obligación... fue por eso que en ese tiempo lo pensé. Prácticamente ya estaban cerrando casi todas las facultades, busqué a alguien que me dijo, pues, sabes qué, si vas a estar en una [escuela] es estar ya. De las otras [carreras] cuál te interesa, si no es medicina ¿qué?, derecho, así que por eso me fui a esa. (López, comunicación personal, 25 de diciembre de 2018)

En el testimonio de Jiménez, la limitante para estudiar medicina fueron los recursos económicos, aun cuando pensaba estudiar en una escuela pública. La perspectiva sobre la formación académica profesional —en este caso— se reorienta al valorar las posibilidades de permanencia a partir de la información proporcionada por familiares.

Él me dijo [su primo estudiaba medicina en la UABJO] cómo estaba la situación... pues la más cercana pues es enfermería o medicina. [Estudiar medicina] el tiempo de estudio [es más], luego los gastos, en medicina son más gastos y así que, pues ni modo me tuve que ir a enfermería. (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018)

En otros casos, la elección de carrera se correspondió con la opción de preferencia “salí... a estudiar la carrera de ingeniería civil porque fue la carrera que me gustó por ser muy amplia en su contenido” (Gómez, comunicación personal, 02 de enero de 2019).

Frente a la pregunta de ¿dónde estudiar?, aprecio que el lugar de destino fue elegido por múltiples criterios, Gómez refirió que haber estudiado en el Telebachillerato del Estado de Oaxaca resultó una limitante para elegir el destino para cursar estudios universitarios. De las dos especialidades que ofertaba el Telebachillerato, él cursó Humanidades y Artes, este perfil fue incompatible con los criterios de selección de algunas universidades que ofertaban la carrera de ingeniería civil. Por esa razón, la elección de la institución se correspondió con la facilidad que ofreció el ITSCCH. En sus propias palabras:

Me fui a la Ciudad de Ometepec porque allí era una escuela de nueva creación y había mucha demanda de alumnos y se me facilitó para para ingresar allí. [Había] facilidades para cursar esta carrera por eso acudí a [la] universidad tecnológica. Aquí en el pueblo, en el bachillerato las especializaciones que ofrecía eran muy pocas, la especialidad que [cursé] se llama Humanidades y Artes. No coincidía el perfil con la carrera que yo quería estudiar y en esa escuela no pedían tantos requisitos porque estaban iniciando. (Gómez, comunicación personal, 02 de enero de 2019)

Mejía refirió a la simpatía que construyó en torno a su persona en la escuela Martín Luther King de Santiago Jamiltepec durante los estudios de EMS, otra vez los profesores —ahora de esa escuela— orientaron su inserción en la UABJO. Una característica distintiva en este relato es la creencia en una figura divina para justificar las acciones de quienes la rodeaban para y con ella. En sus propias palabras así se construyó el camino hacia la educación superior:

Hay personas que te ayudan bastante, entonces la misma maestra que tuve, una de las maestras que tuve en la prepa, ella me dijo: “Oye..., dice, me enteré que quieres estudiar medicina, mi hija estudia medicina en Oaxaca [en la UABJO], cuando vayan a salir las fichas te voy a ayudar”, entonces, yo siempre he dicho que en tu camino Dios te va poniendo, te va dando las oportunidades, entonces, a veces esta es tu oportunidad y tú no la tomas pues ya perdiste la oportunidad, no. Me dice la maestra “yo te aviso cuando salgan las fichas”, sí, sí porfa, como, como usted guste, se lo voy a agradecer mucho y cada semana le preguntaba, a partir de que la maestra me ofreció su apoyo, cada semana, creo que hasta la hostigué porque cada semana, oiga ¿le puede preguntar a Yazmín [hija de la maestra] si ya están las fichas?, ¿le puede preguntar...? cuando por fin llegó el día de la convocatoria, ella me fue a buscar a mi cuarto y me dijo: “sabes qué, mañana es el último día para que te vayas”. Antes, por ejemplo, ahorita las fichas se gestionan por vía internet y antes era en ventanilla, nos teníamos que trasladar a Oaxaca para solicitar la ficha para presentar el examen de admisión, entonces, ella me fue a buscar, oiga profa, pero sabe qué, en mi pueblo pues no hay cómo ingresar ahorita, cómo regreso, no hay, no tengo teléfono, no puedo comunicarme con mis papás, dice, “yo te presto el dinero y la próxima semana que regreses me lo reembolsas”. Ella [la maestra] me prestó el dinero para irme a Oaxaca, fui a solicitar mi ficha, regresé, y ya después le dije, sabe qué, aquí está su dinero porque ya me lo mandaron para la, para lo de la ficha. (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019)

En los testimonios identifiqué, también, los cambios que han sufrido los procesos de admisión. Cuando Mejía realizó el proceso de admisión era necesario la presencia física en las instituciones para el registro a los exámenes, sin embargo, los procesos han cambiado “saqué mi ficha por internet y ya me fui [al examen]” (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018).

Una tradición [en la familia extensa] de que todos partían para ser maestros, eh, al principio no sabían, de hecho, ni mis papás sabían cuando yo pasé el examen [de admisión]. Yo les

hablé cuando yo ya pasé el examen, yo les hablé por teléfono cuando yo ya estaba en la escuela [la UABJO], les dije, ya pasé el examen, estoy en la carrera tal y pues ya entré, y pues me dijo mi papá que sí me iba a apoyar. (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018)

En algunos casos, la cercanía a la comunidad de origen ponderó como criterio de elección del destino. El otro criterio fue, aparentemente, evadir instituciones que presuntamente se prestaban a actos de corrupción en el ingreso. Esa fue la experiencia de Martínez:

Hay una opción me dicen, ¿sabes qué?, vamos a apoyarte, me dicen, porque cuento con dos hermanas... maestras bilingües son las dos. Entonces me dicen, sabes qué..., te vamos a echar la mano, no, de ti depende, si quieres, entonces como que se me abren los ojos, no, se me abre el panorama y me dicen, sabes qué, está Pinotepa, un amigo me habla de Pinotepa Nacional que está un Tecnológico, otro amigo me habla de la Normal Superior que está en Rio Grande y otro amigo me habla de la UABJO y a mí se me dio optar por Pinotepa Nacional y la Normal en Río [Grande]. Las dos opciones más fácil, más cerca, se prestaba más a las condiciones pues, desafortunadamente ahí [en la Normal] siempre te piden dinero, ahí te piden lana... es como una fuente que ellos manejan pues, es como, digamos, como corrupción pues... te piden una cierta cantidad, sabes qué, si quieres entrar tienes que dar tanto... no tenía yo esa facilidad, así que dije, me voy para Pino [Pinotepa]. (Martínez, comunicación personal, 30 de diciembre de 2018)

El testimonio de GB da cuenta de otra forma de elección de la institución:

Mi papá entró o iba a entrar a la presidencia [su papá fue regidor], tenía un círculo de amigos que, entre pláticas escuchó un comentario, en ese entonces, que un ingeniero [de Oaxaca] iba a traer [de Tataltepec de Valdés a Oaxaca] un grupo de chavos del IEBO, que les iba a ayudar para que conocieran acá en la UABJO, las diferentes carreras que quisieran, pero que los iba a apoyar. O sea, ya estudiando en la uni [universidad], los iba a apoyar con la alimentación,

o sea como un tipo proyecto, pero con jóvenes. Él iba a hacer como un tipo albergue, o sea, nos daba hospedaje, alimentación y nosotros sólo no íbamos a dedicar al estudio, o sea, a entregar resultados. (GB, comunicación personal, 16 de septiembre de 2019)

En al menos tres testimonios encuentro que el ingreso de los interlocutores a ciertas instituciones de educación superior corresponde con formas alternativas de ingreso que ofrecen e impulsan algunas personas a los aspirantes a la universidad.

En síntesis, las expectativas iniciales de los miembros de la comunidad que se fueron a Sinaloa, Ciudad de México, Guerrero y a Oaxaca fue *salir adelante* a través de dos procesos concomitantes: salir de la comunidad e ingresar a las instituciones de educación superior. En retrospectiva, implicó la construcción de la identidad profesional en espacios de educación superior y, al egresar, ejercer la profesión para generar ingresos —económicos, principalmente— por el ejercicio profesional, éstas son las principales expectativas. Sin embargo, también se enuncian expectativas que poco tiene que ver con lo anterior, por ejemplo, eludir la vigilancia social comunitaria sobre la persona.

Las expectativas de los profesionistas no son las únicas que se pusieron en juego, ponderan en distinto nivel y variadas intensidades, las expectativas familiares sobre la superación; expectativas familiar y comunitaria sobre ser mujer o ser hombre, expectativas familiar y personal sobre la estabilidad laboral. Expectativas sobre el perfil de la institución universitaria.

La familia constituye el principal impulso, esto no quiere decir que al interior de la familia no haya opiniones encontradas. Algunos miembros familiares se resisten a la idea de que los jóvenes salgan de la comunidad siendo solteros o solteras, aunque quienes encuentran mayor resistencia familiar son las mujeres. Por ello, algunas de las interlocutoras asumen su condición de mujer como un reto para demostrarse a sí misma, a la familia y comunidad que a pesar de las circunstancias que puedan derivarse de su condición de mujer, ellas pueden alcanzar el éxito a través de la formación académica profesional. La expectativa aquí es superar los prejuicios machistas que imperan sobre la mujer en el contexto intracomunitario.

## **4.2. Procesos académicos y de fortalecimiento identitario en la LEI-UPN, Ajusco**

En la UPN, Ajusco los interlocutores de esta investigación abordaron temas en estrecho vínculo con algunos de los aspectos de la comunidad de origen para sus tesis. Por ejemplo, la educación comunitaria y recuperación de conocimientos comunitarios (Mateo, 2017; 2011), los múltiples procesos y manifestaciones de la identidad docente (Hernández, 2010), aspectos lingüísticos de estudiantes y egresados universitarios de la comunidad de origen (Mateo, 2012) y conocimientos en torno a la partería (Gómez, 2010). Los interlocutores escribieron estos trabajos de tesis como requisito para obtener el título de Licenciados en Educación Indígena y —en un caso— para obtener el grado de maestra en Desarrollo Educativo.

Este panorama deja entrever que quienes estudiamos en la LEI-UPN, Ajusco nos orientamos por pensar en algunos aspectos de nuestra comunidad de procedencia, sobre todo, en aspectos relacionados con nuestra formación académica profesional: la educación escolar, la educación comunitaria o en la articulación posible entre ambos procesos educativos. La preocupación central de los interlocutores en estos trabajos partió de la idea y de la necesidad por rescatar y recuperar formas educativas comunitarias para vincularlas con la escolarización. En otros casos, intentaron visibilizar procesos educativos comunitarios con base en prácticas socioculturales.

Además de los interlocutores, otros jóvenes —miembros de Tataltepec de Valdés— se han profesionalizado en la LEI-UPN, Ajusco y todos escribimos —para nuestras tesis— sobre temas vinculados a nuestra comunidad de procedencia. A efecto de ilustrar lo anterior, muestro la siguiente una tabla:

Tabla 9

Trabajos escritos en modalidad de tesis y tesina por los jóvenes de Tataltepec de Valdés en la UPN, Ajusco

| Profesionista               | Año          | Trabajos escritos desde la UPN, Ajusco  |
|-----------------------------|--------------|---|
| Santos Martínez, Miriam     | 2018         | Trayectorias profesionales y vida de docentes de la comunidad indígena: Tataltepec de Valdés, Juquila, Oaxaca. UPN, Tesis de licenciatura.  |
| Mateo Arenas, Nayeli        | 2017<br>2011 | Hacer/Siendo Común: Educación comunitaria en los chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca. UPN, Tesis de Maestría<br>La recuperación de los conocimientos comunitarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en media superior en la comunidad de Tataltepec de Valdés, Oaxaca: Propuesta de material didáctico. UPN, Tesis de licenciatura.     |
| Hernández Ruíz, Lidia       | 2016         | Socialización cultural y lingüística en el sistema de cargos cha'kña (chatino) en Tataltepec de Valdés, Oaxaca. UPN, Tesis de licenciatura  |
| Ruíz Mateo, Paulina         | 2016         | Educación y formación del ciudadano chatino desde los usos y costumbres. UPN, Tesina de licenciatura.   |
| Hernández Santiago, Ricardo | 2015<br>2011 | Perspectivas y prácticas de la identidad étnica en el nivel medio superior. El caso de Tataltepec de Valdés, Oaxaca. UPN, Tesis de Maestría.<br>Implicaciones socio-culturales y tecnológicas de la actividad productiva. Un análisis en los procesos educativos del trabajo artesanal del barro en la cultura chatina. UPN, Tesis de licenciatura. |
| Mateo López, Teresa         | 2012         | Formación profesional y reconfiguraciones sobre las concepciones de la lengua indígena: el caso de los estudiantes chatinos de la LEI-UPN. UPN, Tesis de licenciatura.  |
| Hernández López, Beatriz    | 2010         | La tradición oral y el sistema de autoridad chatino como contenido curricular bilingüe. UPN, Tesis de licenciatura.   |
| Gómez Villanueva, Beatris   | 2010         | Adquisición de saberes prácticos de las parteras de la comunidad de Tataltepec de Valdés, Juquila Oaxaca, zona chatina. UPN, Tesis de licenciatura.   |
| Hernández Santiago, Sergio  | 2010         | Ser maestro bilingüe: la identidad de los maestros chatinos de primaria intercultural bilingüe. UPN, Tesis de licenciatura.   |

*Nota:* Elaboración propia

Un rasgo distintivo de algunos interlocutores que estudiaron en la LEI-UPN, Ajusco es que al momento de iniciar los diálogos —para este trabajo— hicieron énfasis en su condición y pertenencia étnica, por ejemplo: “Soy... Arenas de origen chatino de Tataltepec de Valdés, Oaxaca. Estudié la licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco” (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018).

Otros interlocutores buscan en el pasado familiar elementos que justifiquen y legitimen su condición étnica, por ejemplo “mis papás no hablan el chatino, ni mi abuelo, el que sí lo hablaba era mi bisabuelo —dice mi abuelo—. Él aprendió porque, como fue una

persona de dinero, tenía muchas personas que le ayudaban en el trabajo y entonces él aprendió de esa forma [con sus trabajadores]” (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020), este testimonio fue parte de la respuesta a la interrogante ¿Qué te hace chatina estando afuera de la comunidad?, pregunta que —para este caso— planteé después de que la profesionista afirmó su condición chatina.

Los testimonios referidos resultan interesantes porque los interlocutores que estudiaron en la LEI-UPN, Ajusco no eligieron esta carrera —ni la institución— por su marca étnica, fortalecer la identidad étnica no fue un propósito en la búsqueda de opciones de superación académica profesional, otras fueron las expectativas que los llevaron a esta universidad. En cambio, ahora, en calidad de profesionistas la cuestión étnica es un referente de su identidad.

## **Capítulo V. Profesionistas chatinos y su relación con los procesos de profesionalización: mediaciones, reconfiguraciones, reposicionamientos sobre el valor de la profesionalización**

En este capítulo planteo tres ejes de análisis, en el primero, analizo la idea de *estudiar en la universidad para servir* —ser útil— a *la comunidad* y de *servir* —prestar cargos— *en la comunidad* a partir de ser profesionista.

En el segundo, examino las implicaciones en la construcción del vínculo entre profesionistas con la comunidad —Tataltepec de Valdés— a partir de la relación entre vivir como profesionistas en la comunidad o fuera de ella, así como la reconfiguración de la membresía comunitaria más allá de residir en Tataltepec de Valdés.

En el tercero, reviso la idea de que los miembros de pueblos y comunidades indígenas que estudiamos en programas universitarios con marca étnica fortalecemos nuestra identidad indígena, resignificamos nuestra cultura y comunidad, además, afianzamos nuestro vínculo con la comunidad de origen. Lo anterior supone que esto no les sucede a aquellos que estudian en carreras universitarias sin marca étnica.

Las categorías que vehiculizan estos procesos refieren a territorio, territorialidad, membresía y extraterritorialidad.

### **5.1. Estudiar en la universidad para servir a la comunidad de origen: Mito o realidad**

Un conjunto de trabajos sobre estudiantes indígenas y educación superior (Czarny, 2010 y Santana, 2014) han mostrado que entre las expectativas que tienen —o tuvieron— algunos jóvenes indígenas por realizar estudios y profesionalizarse está el hecho de estudiar para servir a la comunidad de origen. Así mismo, estos estudios muestran que, aunque los jóvenes han estado afuera de la comunidad durante su estancia en la universidad —generalmente en ciudades y otros estados—, han mantenido el vínculo con sus paisanos y, en distinta medida, con sus comunidades de procedencia.

Los diálogos que establecí con algunos profesionistas de Tataltepec de Valdés evidencian que durante la profesionalización y el ejercicio profesional —cuando se labora

fuera de la comunidad— se mantienen las múltiples relaciones con la familia nuclear —en mayor medida—, familia extensa y con otros miembros —amistades, vecinos, padrinos, etcétera— de Tataltepec de Valdés. De este modo, los profesionistas chatinos mantuvimos vínculos con la comunidad de origen —durante la profesionalización— a través de nuestras familias. Lo que entiendo por vínculo de los jóvenes —estudiantes y profesionistas— con la comunidad de origen constituyen —desde mi perspectiva— relaciones que intersectan escolarización, familia y comunidad.

Por comunidad de origen entiendo aquella en el que el individuo nació —en un núcleo familiar—, creció y de ahí mismo salió para estudiar la carrera universitaria. Dicho así es una forma de simplificar los procesos de pertenencia del individuo a la comunidad de origen. El concepto de comunidad es polisémico, según Legorreta (2017) “la comunidad ha sido entendida en las ciencias sociales y en la filosofía política como una forma de pertenencia vinculada a algún tipo de esencia, valor o estructura” (p. 75), el término se usa de forma diferenciada como sustantivo y como adjetivo. El uso que aquí me interesa abordar es el de sustantivo y sobre todo al relacionado con la cuestión étnica, es decir, a la comunidad denominada indígena, pero que en este trabajo se trata de una *comunidad chatina* —Tataltepec de Valdés—. Siguiendo al autor, refiere que “comunidad no es un tema entre otros; por el contrario, se trata de un problema antropológico, filosófico y social que atañe nada menos que al ‘ser’ o ‘estar-en-común’, del cual pende todo lo concerniente a la socialidad, la política y la polis” (p. 77).

En el campo de la antropología encuentro los aportes de Korsbaek (2009), refiere a la comunidad como “un proceso llevado a cabo por una colectividad, frecuentemente pero no siempre dentro de un marco territorial, que tiene coherencia horizontal, vertical e historia” (p. 104). Siguiendo al mismo autor, refiere que “el criterio de la existencia de una comunidad es la existencia de un proyecto social” (p. 107).

Profesionistas e intelectuales —o una combinación de ambas identidades— Oaxaqueños han contribuido al debate sobre la comunidad. En estricto sentido se trata del pensamiento de la *comunalidad*, inicialmente una propuesta de dos antropólogos Floriberto Díaz —mixe— y Jaime Martínez —zapoteco—. Esta corriente:

Se gestó en el reencuentro entre las comunidades de la Sierra Juárez y una generación de hombres y mujeres *ayuujk* y *ben gwlhax* que, luego de haber emigrado a la ciudad para estudiar o trabajar, regresaron a sus pueblos y se comprometieron e incorporaron a los distintos procesos de lucha que estaban en marcha. Floriberto Díaz en Tlahuitoltepec; Jaime Martínez Luna en Guelatao y el distrito de Ixtlán; Joel Aquino y Juana Vázquez en la comunidad de Yalálag... (Aquino, 2013, p. 8)

Floriberto Díaz estableció cinco principios de la comunalidad, 1) el territorio como la madre tierra, 2) la asamblea, 3) los cargos, 4) el trabajo colectivo y 5) los ritos y ceremonias como expresión del don comunal (como se citó en Barrera, 2017, p. 118).

Barrera considera que:

La comunalidad es un proyecto novedoso como práctica de contención a los poderes fácticos. Igualmente, el principio de comunalidad va más allá de un principio de sobrevivencia. Es decir, más que un actuar desde la marginación con el solo propósito de subsistir, la comunalidad es un proyecto de largo alcance y de gran envergadura. Los ideólogos del concepto de comunalidad han sido profesionistas indígenas conocedores de la estructura del poder en México hispano y han optado en fomentar un proyecto alternativo basado principalmente en la reivindicación de símbolos e ideales de la cosmovisión indígena. (Barrera, 2017, p. 126)

La comunalidad asociada como *práctica de contención* —que en el concepto de Barrera refiere a los poderes facticos— también tiene otras connotaciones; invita a los miembros de la comunidad a permanecer en y —a quienes han salido de ella— a regresar a la comunidad de origen.

La idea de *servir* —ser útil— *a la comunidad* manifiesta una articulación necesaria entre los profesionistas —que residen fuera o dentro de la comunidad— con Tataltepec de Valdés. En otras palabras, con la idea de *servir a Tataltepec de Valdés* me refiero a cómo los médicos, enfermeros, abogados, psicólogos —etnopsicólogos—, ingenieros —civil e

industrial— y pedagogos colaboran —o no— en la ejecución del proyecto social comunitario después de concluir los estudios universitarios, es decir, *servir a la comunidad de origen en calidad de profesionistas*. Diferencio las ideas de *servir a la comunidad* de *servir en la comunidad*, porque —a mi parecer— tienen connotaciones diferenciadas: con la primera acepción hago referencia a ser útil profesionalmente a nuestra comunidad de origen; en cambio, con la idea de *servir en la comunidad* asocio el compromiso de los profesionistas — y de ciudadanos en general— con el cumplimiento de los cargos comunitarios en Tataltepec de Valdés. *Servir en la comunidad* tiene vínculo con los usos y costumbres comunitarios. Lo anterior no se liga de ninguna manera con un perfil profesional, sino con la condición de ciudadanía para —y en— la comunidad.

La idea que desarrollo aquí es la de *servir a la comunidad*, para articular la idea de *ser útil* como profesionistas de Tataltepec de Valdés a la comunidad de origen.

Asumo la idea antropológica de comunidad en tanto la refiere como proyecto social común, entonces ¿cómo los profesionistas servimos al proyecto social común?, ¿tiene algún sentido ser profesionista en el proyecto social comunitario? Para responder a estas interrogantes, ubico los roles, el estatus y las funciones sociales que los profesionistas desempeñan —o han desempeñado— para servir a la comunidad de origen.

La profesionalización, profesión y el ejercicio profesional —esto último dentro o fuera de la comunidad— transforman las identidades de algunos miembros de la comunidad —en tanto incorporan nuevos elementos a sus identidades—. Martínez y Navarrete han observado que:

El contexto educativo [escolar] influye en la formación y modificación de valores, creencias y formas de conducirse de los individuos. La forma en que un estudiante indígena construye, afirma o modifica su identidad en el espacio académico y, después, en el profesional, es observada con atención al interior de sus grupos de pertenencia, catalizando el escrutinio constante al que son sometidas las reglas, tradiciones, normas y hábitos culturales individuales y colectivos. (Martínez y Navarrete, 2011, p. 210)

Con base en los diálogos con los profesionistas, puedo decir que las expectativas con la que los jóvenes salimos de la comunidad para estudiar en la universidad se transforman, modifican e incluso cambian, sin embargo, la expectativa que se mantiene —en mayor o menor intensidad en cada caso— es ayudar a la familia y comunidad de origen.

Como lo refieren Martínez y Navarrete, también al interior de nuestras comunidades los profesionistas estamos expuestos constantemente al escrutinio público, por eso, servir a la comunidad de origen siendo profesionistas es concebido tanto de forma positiva como negativa, —paradójicamente— por la misma comunidad. Entonces, a los profesionistas nos resulta un dilema entre apoyar o no a nuestra comunidad de origen.

Los diálogos con los profesionistas de Tataltepec de Valdés evidencian *formas de ser útil a la comunidad* y, también, *formas pensadas de ser útil* a ella. Son variadas las maneras en que los profesionistas chatinos de Tataltepec de Valdés mostramos ser útil —o pretendemos serlo— a la comunidad de origen. Uno de ellos, es resultado de apoyar a —o trabajar con— nuestros representantes comunitarios, es decir, el cabildo municipal. Una profesionista —abogada— apoyó al presidente municipal en calidad de secretaria durante los dos últimos años de una administración. En una siguiente administración municipal fungió como secretaria del síndico.

Yo he estado trabajando en el ayuntamiento, he estado como trabajadora no como parte del cabildo, porque aquí [en Tataltepec de Valdés] la autoridad municipal la conforman el cabildo municipal, que es el presidente, síndico y regidores y alcalde, también, pero... el secretario municipal, tesorero municipal son trabajadores. (López, comunicación personal, 25 de diciembre de 2018)

Otra profesionista —médico— refirió que cuando el ciudadano Baltazar Cortés fungió como regidor de salud gestionó una farmacia comunitaria misma que instalaron en el centro de la comunidad, la profesionista relató que:

Él me buscó allá [en Oaxaca] y me dijo... sabe qué doctora tenemos un proyecto en Tataltepec, *queremos que usted trabaje con nosotros*, le vamos, al mes [a pagar] su sueldo, pero usted no va a cobrar la consulta en el pueblo, y los medicamentos se les va a dar [a la

gente] a muy bajos costos, le digo sí... [En ese trabajo] daba consulta, hacía promoción de la salud, medidas preventivas y las consultas, pues, no se cobraban, si me acuerdo [de] que tuvimos muchos pacientes graves, que teníamos que bajar en ambulancia [al hospital de Santiago Jamiltepec y a otros lugares], afortunadamente en aquel entonces contábamos [en la comunidad] con [una] ambulancia. [También hacía] detección oportuna de los casos para derivar a los pacientes y, este, estuve trabajando cuatro años. (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019)

En otros casos, algunos profesionistas solicitaron trabajar en el gobierno municipal, por ejemplo:

Estando allá [en Sinaloa] metí mis documentos a ver si aplicaba [para secretario de sindicatura en Tataltepec de Valdés], *para lo que se podía apoyar* y mandé escaneado todos mis documentos al señor Manuel, no. Porque es el área pues [afín al perfil profesional], la sindicatura. Me comenta [después] de que sí, que me viniera para acá [a Tataltepec de Valdés] y ya me incorporé a su equipo de trabajo a finales de 2014, como el 24 de septiembre, [estuve allí] hasta el 2016, 31 de diciembre del 2016, se terminó el contrato... Y hacía la función de secretario del síndico municipal, igual realizaba todo tipo de trámite, quejas, ahí son quejas, son casos de una denuncia o igual una demanda en su caso, pero son de asuntos leves, pues, no graves prácticamente. (Gregorio, comunicación personal, 01 de enero de 2019)

Otro caso similar es el de Martínez:

Meto una solicitud [de trabajo]... oiga vengo a dejar una solicitud —le digo— “y para qué” —me dicen— *para trabajar* —le digo— no importa en qué —le digo— si usted dice que, de chofer, de chofer le entramos, lo importante es que *yo quiero trabajar*, no especificaba la solicitud. “Y tú qué eres” —dice— pues una persona —le digo— normal como cualquier otra —le digo—, no, pero “¿qué eres?” —dice—. Pues fíjese que, me da pena decirlo, pues soy ingeniero industrial —le digo— con título y todo —le digo—, pero sin trabajo pues,

echándole un poco de rollo también, pues, y llevaba yo mi título, pues, aquí está mi título y mi cédula profesional, y lo veía de pies a cabeza, no sé si le entendía o no le entendía, no. “Muy bien” —dice—, estamos ahí para lo que sea, si usted me puede ocupar ahí [en la presidencia]. Al tercer día me llaman al municipio, fíjate que llegué ahí, estaban todo el cabildo, estaban todos los señores ahí reunidos —seguro me van a dar de secretario —dije yo— porque tesorero no creo—. Llegué, no, “te estamos esperando” —me dicen— “fíjate que *ya platicamos con los compañeros y queremos que trabajes con nosotros en la tesorería*” —dicen—, apoco —les digo— si ustedes dicen que la tesorería, le echamos los kilos pues, de esa forma estuve tres años de 2011 a 2013. (Martínez, comunicación personal, 30 de diciembre de 2018)

Apoyar a, por trabajar con, las autoridades comunitarias que conforman el cabildo municipal es una acepción de servir a la comunidad. Las funciones hasta aquí mostradas son el de secretaria municipal (López); secretaria y secretario de sindicatura (López y Gregorio), Tesorero (Martínez) y médico de farmacia (Mejía). Este panorama muestra que, el cabildo municipal de nuestro pueblo consensa emplear a los miembros de la comunidad que tienen mayor nivel de escolarización. Incluso, en el cambio de autoridades para la administración 2020-2022, las funciones de secretario —municipal y de sindicatura— y tesorero fueron ocupados por profesionistas. Uno de ellos es Gregorio que nuevamente fue solicitado para fungir como secretario en la sindicatura.

Otras experiencias muestran distintas formas de apoyar a la comunidad. Un ingeniero civil refirió que:

Últimamente me dieron unos trabajos, antes había hecho algunos trabajos administrativos, proyectos. Ahorita hice un trabajo de construcción y sigo haciendo algunos proyectos de construcción que me solicitan... para el municipio y para particulares, para los representantes de barrio. Cuando trabajé [para la comunidad] fue cuando yo solicité algún trabajo, para la elaboración de algún expediente de algún proyecto. Me han llamado [las autoridades municipales], una vez me llamaron para hacer un levantamiento, cuando fue un sismo [19 de

septiembre de 2017], a evaluar los daños. (Gómez, comunicación personal, 02 de enero de 2019)

En otro caso un enfermero indicó que:

La única participación que he tenido con el pueblo sería cuando estuve un año de maestro allá en la prepa. En ese tiempo, el comité [de padres de familia] de la escuela [Martín Luther King me visitó] para ver *de qué forma les podía yo apoyar* porque no tenían maestro de esa rama [enfermería]. (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018)

Las funciones que desarrollan los profesionistas no se corresponden con las funciones que otorgan, al individuo, jerarquía y autoridad en la comunidad, sin embargo, el desempeño con apego a cierta noción de moralidad comunitaria otorga prestigio social, y como en el caso de Gregorio, López y Mejía, ellos fueron solicitados en más de una administración municipal para trabajar con las autoridades. Los casos revisados hasta aquí son de aquellos profesionistas que han vuelto y han establecido su residencia en Tataltepec de Valdés.

Ahora paso a revisar a los profesionistas que residen fuera de la comunidad, en la literatura sobre migración y pertenencia distante a la comunidad de origen que se denomina *extraterritorialidad* (Varese y Escárcega, 2004) o comunidad extendida (Oehmichen, 2015). En un *continuum* dinámico entre el lugar de residencia y la comunidad de origen, algunos profesionistas de Tataltepec de Valdés han desarrollado experiencias en apoyar a la comunidad de origen. En algunos casos, algunos profesionistas intentan construir relaciones intracomunitarias desde el lugar de residencia o en un *continuum* dinámico con otros profesionistas que viven en la comunidad de origen y demás personas para apoyar a la comunidad. Por ejemplo:

Haber estudiado esa carrera me ha permitido como querer retornar y no sólo retornar así, sino también, *qué puedo hacer por la comunidad...*

Araceli Díaz [ciudadana y profesionista de Tataltepec de Valdés] que ya había estado afuera [de la comunidad] y como que, pues a su retorno vio muchas necesidades y dijo, bueno, por qué no podemos hacer esto, nos juntamos, porque cada quien andaba haciendo sus cosas y

llegó el momento en que decidimos unirnos y a esto se le unieron otras personas mayores de aquí, de la comunidad. De hecho, llegó un momento en que tuvimos la capacidad de convocar a, este, todo tipo de sectores, maestros, personas de otras religiones, eh, fue, yo siento que fue una experiencia muy bonita. Entonces *los proyectos fueron naciendo de varias iniciativas*, digamos que, por así decirlo [de] un tipo diagnóstico, vimos cosas y empezamos a gestionar. El tema de la *siembra de árboles*, por todo el tema que vimos de la sequía que cada vez es más fuerte. Entonces dijimos, necesitamos plantar árboles, no, se hizo la gestión ante la asociación de cafetaleros, fue quien donó los árboles, se hizo el oficio, se entregó al municipio, pero todavía en aquel tiempo estaba la otra autoridad. Entonces, ellos, este, nos facilitaron la camioneta para ir a traer los árboles, se puso un anuncio y nosotros entregamos los árboles a todas las personas que deseaban, pues, plantar los arbolitos. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Junto con Villanueva —interlocutora de esta investigación— y otros propusimos un proyecto de trabajo para aprovechar la planta alta de una bodega municipal. La intención fue acondicionar el lugar —en un trabajo conjunto— para dar lugar a una biblioteca comunitaria. Así dimos impulso a la creación de una biblioteca comunitaria y que después denominaron biblioteca municipal. Estas dos formas de apoyar a la comunidad no tienen que ver necesariamente con apoyar a la comunidad siendo profesionistas de alguna disciplina en particular, sin embargo, las habilidades que adquirimos en los procesos de escolarización aunado a las que obtuvimos de las experiencias laborales profesionales —gestión— nos permiten contribuir a la comunidad con diversos proyectos.

Los miembros de la comunidad que residimos afuera de la misma ingeniamos mecanismos para apoyar a nuestra comunidad de origen. Algunos estudios, por ejemplo, Caballero y Ríos (2004) que trabajaron sobre la migración de los zapotecos y mixtecos de la Sierra Norte de Oaxaca, sobre la gente que está afuera de la comunidad de origen dicen que estos se vinculan con sus comunidades por medio del consumo de productos regionales, otros buscan constituirse en comités “para buscar cómo apoyar moral y económicamente a las

autoridades de su comunidad” (p. 146), siguiendo la exposición de los autores, ellos interpretan que:

Detrás de esa ‘buena intención’ de apoyo desde afuera hay otros intereses. Es decir, desde nuestro punto de vista, esta actitud constituye una forma de asegurar el regreso de cualquier migrante a su comunidad cuando ya no encuentre trabajo remunerado en las ciudades. En otras palabras, para que cuando regresen a su comunidad no sean mal vistos por sus vecinos. (Caballero y Ríos, 2004, p. 147)

Mi interpretación sobre las contribuciones de los autores es la siguiente: ellos sugieren que si quienes estamos afuera de la comunidad de origen no apoyamos a nuestra comunidad desde la distancia, la —supuesta— garantía de vuelta a la comunidad puede perderse y que la contribución —económica y moral— a las autoridades comunitarias es garantía de un juicio moral comunitario positivo a favor —para quienes residimos afuera— cuando ocurra la reinscripción a la comunidad de origen. Para el caso de estudio que aquí analizo no es necesariamente así, por alguna de las siguientes razones: los chatinos profesionistas que residimos afuera de Tataltepec de Valdés consideramos que nuestro regreso a la comunidad está garantizado por los vínculos con los familiares; por heredar derechos sobre tierras o tener propiedad —por ejemplo, una casa— y “por la continuidad en los servicios comunitarios de nuestros padres y de otros familiares” (Arenas, comunicación personal, 08 de junio de 2019). Los profesionistas que poseen derechos sobre tierras en Tataltepec de Valdés están obligados a contribuir con la comunidad aún desde la distancia. En caso de no acatar dicha disposición, los derechos sobre las propiedades se pierden por efecto de disposiciones normativas comunitarias,<sup>6</sup> sin embargo, ello no significa anular la garantía de la vuelta a la comunidad.

La supuesta “buena intención” de apoyar a la comunidad de origen desde la distancia no siempre tiene el propósito de que el profesionista se haga visible, tampoco espera un juicio moral comunitario positivo hacia su persona sino para la familia que reside en la comunidad. Este testimonio da cuenta de ello: “Yo cada vez que puedo apporto. Por ejemplo, como soy comunera, aun no estando allá, cuando hay algo que cooperar yo apporto” y “cuando hay que

---

<sup>6</sup> Estatuto comunal: Tataltepec de Valdés, Juquila, Oaxaca

cooperar para el pueblo o por alguna otra cuestión que no tenga que ver con Bienes Comunales... ahí es cuando le digo a mi mamá o papá, pues [el apoyo económico] póngalo a nombre de usted o de alguna de mis hermanas” (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020). En este testimonio figuran dos cuestiones: la primera, la contribución desde la distancia tiene como propósito implícito conservar la condición de comunera y la segunda, posicionar a la familia en el contexto comunitario.

Entre las formas de ser útil a la comunidad como profesionistas están las maneras pensadas de servir a la comunidad y que, en algún momento, fueron ideas y proyectos presentados ante el cabildo municipal por algunos de los profesionistas.

Hace un tiempo nos acercamos a las autoridades para proponerle que se elaborara un plan de desarrollo municipal que fuera más real y más incluyente, que incluyera a todos los sectores de la población para escuchar todas las demandas de los diferentes grupos que hay aquí en el pueblo, sin embargo, no nos hicieron mucho caso y de ahí [en adelante] participo en algunos tequios, en actividades sociales y nada más. [En aquella ocasión] fuimos un grupo de ingenieros, un amigo que es arquitecto, también. (Gómez, comunicación personal, 02 de enero de 2019)

Yo proponía hacer alianzas con gente de aquí [Tataltepec de Valdés], o sea, cómo optimizar los espacios, no, y los lugares, sobre todo, porque yo les decía, bueno, ustedes están acá [en la comunidad], nosotros estamos allá [en la ciudad], ustedes pueden pedir esto y nosotros hacemos gestión allá, como que esa propuesta tampoco les interesó. Uno puede *apoyar desde el lugar que esté*. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

El primer testimonio tiene como trasfondo ampliar la participación política de la autoridad comunitaria a sujetos emergentes, los jóvenes profesionistas. El segundo, se orientan hacia articular otros modos de servir a la comunidad, por ejemplo, establecer redes de comunicación y de trabajo con la comunidad desde la distancia.

Ayudar a la comunidad en el sentido de que los profesionistas seamos útiles a la comunidad de origen tiene connotaciones varias. Algunos profesionistas se integran a la

administración municipal, esto les implica trabajar para la comunidad con la autoridad. Otros formulamos proyectos diversos y con ello pretendemos apoyar a la comunidad. Los profesionistas que nos orientamos en esta segunda vertiente, nuestras experiencias nos enseñan que para posicionar un proyecto con la intención de apoyar a la comunidad de origen es necesario el consentimiento de los representantes de la comunidad, es decir, del cabildo municipal. Algunos profesionistas consideran que esta forma de proceder tiene que ver “con el respeto que se tiene hacia las autoridades... porque ellos son los que nos representan” (Villanueva, comunicación personal, 16 de febrero de 2020). Esa es la congruencia que los profesionistas mostramos al pretender ayudar a la comunidad, no podemos ayudar a la comunidad con nuestros proyectos sin el consentimiento de la comunidad, de lo contrario estaremos creando tensiones intracomunitarias.

La idea de servir a la comunidad tiene que ver con una forma propia de valoración intracomunitaria —entre la gente— de las implicaciones del dar y recibir. No se valora a la gente por ser un ingeniero o un doctor sino se valora por el vínculo que tiene con la gente de la comunidad y por el apoyo que le da a la comunidad y a su gente. La credencial universitaria no da jerarquía, pero —en algunos casos— da prestigio; lo que otorga jerarquía a un individuo es ser un miembro activo intracomunitario.

## **5.2. El territorio y la territorialidad como referente de las membresías comunitaria para los profesionistas Chatinos**

Salir de la comunidad —localidad— por tiempo prolongado o de forma definitiva se ha leído como fenómeno migratorio. Fox (2004) advierte que “la migración está cambiando la definición de membresía comunitaria para poder mantener los lazos con los parientes ausentes” (p. 8), y que “la creciente dispersión geográfica de la población indígena, junto con este nuevo sentido de membresía comunitaria a larga distancia, está cambiando la clásica relación estrecha entre identidad étnica y territorio” (p. 9). Aquí se aprecia que el interés por mantener y renegociar la pertenencia a la comunidad de origen desde la distancia ocurre tanto por miembros que permanecen en la comunidad como por los miembros de la comunidad que toman distancia al salir de ella.

Con base en los diálogos con los interlocutores, observo fenómenos diversos. Los chatinos —ahora profesionistas chatinos— de Tataltepec de Valdés nos *dispersamos* — respecto de la comunidad de origen— para estudiar una carrera universitaria; esa dispersión espacial tiene dos connotaciones: por un lado, se trata de una desterritorialización temporal —mientras realizamos estudios universitarios—. Y por otro, es de carácter prolongado —y puede ser que definitivo— y obedece al establecimiento de la residencia en espacios extracomunitarios respecto al lugar de origen por cuestiones laborales y de constitución de familia.

La dispersión geográfica de los chatinos es —en cierto sentido— voluntaria, a diferencia de otros fenómenos de dispersión geográfica que obedecen a fenómenos diversos, por ejemplo, la edificación de megaproyectos en sus territorios —como la construcción de presas— provoca, en algunos casos, relocalizaciones por desplazamiento y reacomodos (Barabas y Bartolomé, 1992); también, el impacto de fenómenos naturales, por ejemplo, la erupción de un Volcán —como en el caso de los Zoques— algunas familias migraron a Guadalajara y a otras partes del país (Domínguez, 2013). La dispersión geográfica de los interlocutores responde —en este caso de estudio— a la búsqueda de opciones de superación a través de la profesionalización —y después por trabajo—, por tanto, es una dispersión de algunos miembros de la comunidad, no se trata de una desterritorialización de comunidades completas, tampoco de familias enteras sino de una desterritorialización de algunos sujetos.

Estar y vivir fuera de la comunidad de origen, así como estar y vivir en comunidad tiene connotaciones distintas:

El privilegio de estar en comunidad tiene un precio... El precio se paga en moneda de la libertad, denominada de formas diversas como «autonomía», «derecho a la autoafirmación» o «derecho a ser uno mismo»... Perder la comunidad significa perder la seguridad; ganar comunidad, si es que se gana, pronto significaría perder la libertad. (Bauman, 2006, p. 11)

En las consideraciones de Bauman, la desterritorialización de las personas es un fenómeno concomitante a la modernidad. La seguridad es un componente que se atribuye a estar y vivir en comunidad. Establecer distancia de la comunidad implica optar por la individualidad; éste es un proceso que patentó la modernidad y fue “en lo que respecta a los valores humanos, un

proceso de intercambio. Los artículos que se intercambiaron en el curso de la individualización fueron la seguridad y la libertad. La libertad se ofrecía a cambio de seguridad” (Bauman, 2006).

La desterritorialización de los individuos —para mí— no significa un divorcio entre individuo y comunidad. En la noción de comunalidad se refiere a la comunidad como la casa —metáfora usada por Maldonado para referirse a la comunalidad— que tiene, al menos, cuatro elementos: poder, trabajo, fiesta y territorio (Maldonado, 2015, p. 155), cada uno con el respectivo calificativo de *comunal*. Los cuatro elementos constitutivos de la comunalidad tienen sentido en el territorio comunitario. Así lo definen y defienden los ideólogos de la comunalidad en Oaxaca. La comunidad —para mí— puede entenderse más allá de la comunalidad, por ejemplo, bajo la idea de proyecto social (Korsbaek, 2009). En la ideología comunalista “quien se aleja de la comunidad se aísla de la comunidad” (Maldonado, 2015, p. 159). Víctor de la Cruz refiere que:

Las comunidades indígenas, autóctonas o indígenas no pueden encerrarse en sus espacios originales como si fueran ostras pegadas o piedra inamovibles ni camuflar su ostracismo con ideologías comunales... porque las violentas corrientes de la globalización los arrancará de todas maneras de sus asideros para lanzarlas a las procelosas aguas del mundo globalizado. (De la Cruz, 2011, p. 51)

Para mí, la dispersión geográfica por razones de estudios y laborales —que de alguna manera responde al fenómeno de la globalización— no implica perder la identidad étnica ni mucho menos la membresía comunitaria, asumir una posición contraria me colocaría en la vertiente que Zárate describió como aquella que “oculta y niega las complejas dinámicas en que las comunidades están inmersas y las simplifica en un modelo ideal” (como se citó en De la Cruz, 2011, p. 51). Salir de la comunidad no implica negar la pertenencia a la comunidad —quizás en algunos casos suceda así—, implica una reconfiguración y extensión de la comunidad en tanto nosotros —sus miembros— nos asumamos miembros de —y nos vinculemos a— la comunidad de origen desde la distancia.

Esta concepción exige superar la idea que establece que no existe comunidad más allá del territorio comunitario. Me parece necesario contemplar la dispersión geográfica de los

individuos de sus respectivas comunidades de origen y la membresía comunitaria desde la extraterritorialidad, puesto que son realidades que no podemos negar “puedes tejer comunidad en tu mismo territorio o fuera de tu territorio” (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018). Y como lo refiere Domínguez (2013), “la concepción comunal se vino a convertir en una cárcel comunitaria” (p. 41) y añadiría que se trata de una cárcel ideológica con territorio. Urdir comunidad más allá del territorio implica considerar a la comunidad de origen —con territorio— un referente identitario de “pertenencia distante” (Varese, 2004).

Durante el proceso de profesionalización nos sentimos parte de la comunidad estando fuera de la comunidad. Nuestra salida de la comunidad está impregnada por el discurso de vuelta a la comunidad y fuera de ella, y por el diálogo con los profesionistas —de este estudio—, advierto que se fortalece esa idea. Algunos testimonios de profesionistas respaldan esta aseveración: “tuve esa idea de *regresar a mi pueblo* [Tataltepec de Valdés]” (Mateo, comunicación personal, 22 de diciembre de 2018) “*hay que regresar de donde uno es* [él nació en Tataltepec de Valdés]” (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018). Esto prueba que estar afuera de la comunidad no implica la renuncia a la pertenencia comunitaria, tampoco a la identidad étnica.

En los casos en que los profesionistas decidimos permanecer en el destino por circunstancias personales relacionados con la búsqueda de empleo y la constitución de familia, la idea de regresar físicamente a la comunidad cambia de connotación semántica por regresar en la modalidad de apoyar a la familia y comunidad. Esto no quiere decir que quienes vuelven a la comunidad no tengan la intención de apoyar a la familia y comunidad, sino que, ellos tienen la posibilidad de establecer una simultaneidad de procesos entre *servir a* la comunidad y *servir en* la comunidad.

Los profesionistas que residimos fuera de Tataltepec de Valdés constituimos la generación que salió de Tataltepec de Valdés, nuestros padres viven en la comunidad —en algunos casos ya fallecieron—. Esta condición dota de sentido a nuestro discurso identitario, pensamos en términos de una identidad colectiva compartida y sus referentes son experiencias históricas y códigos culturales comunes.

Entre las experiencias históricas que se comparten con otras personas en el destino destacan las vividas durante la socialización primaria:

Cuando me preguntaban ¿y cómo es tu pueblo?, yo hablaba maravillas de mi pueblo porque me quedé con esa infancia, o sea de que, la feria, eh, las mayordomías, las fiestas, los juegos de las comiditas acá afuera con los vecinos, así, el río. (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019)

La trayectoria del individuo en Tataltepec de Valdés durante la infancia constituye una historia común. La historia personal, familiar y comunitaria constituye un referente de pertenencia a la comunidad de origen.

El parentesco sanguíneo con quienes residen en Tataltepec de Valdés es otro elemento recurrente de identificación del chatino profesionista con la comunidad de origen. Allá viven nuestros abuelos, padres, hermanos, tíos y primos o alguno de ellos. Allá también están nuestros padrinos —de bautizo, primera comunión, confirmación, etcétera—. La pertenencia comunitaria también tiene un referente ritual, en Tataltepec de Valdés nuestros padres sembraron nuestro ombligo.

La familia, el territorio y la territorialidad son los referentes recurrentes para enunciar nuestra membresía comunitaria.

Las colectividades se apropian de los espacios que las contienen y le dan un sentido ritual a su especificidad, es decir, hacen del territorio una territorialidad que... está cargada de cronotopos y delimitada por la frontera como dispositivo simbólico y lugar de enunciación. (Spíndola, 2016, p. 34)

Que los profesionistas refiramos a Tataltepec de Valdés como nuestro lugar de origen y de pertenencia y, por lo tanto, de adscripción, me permite considerar que la idea de comunidad tiene —como límites— fronteras geográficas, pero no simbólicas. Esta idea, Oehmichen (2015) la plantea en su trabajo con los mazahuas, ella considera que “la desterritorialización física que ocurre con la migración no significa, necesariamente, la desterritorialización de los migrantes en términos simbólico afectivos” (p. 30) y añade que el territorio de origen y el

parentesco constituyen referentes de la identidad social, y añadiría, comunitaria. También Czarny (2008) en su estudio con los triquis en la Ciudad de México refiere que “hay una relación de pertenencia que es simbólica, material y emocional... fuera de los territorios de procedencia” (p. 244).

Con base en los diálogos con los profesionistas, el retorno físico de la persona a la comunidad de origen también resulta simbólico, como en este testimonio se muestra:

Estoy más tiempo fuera [de la comunidad] —como te lo he platicado —, estoy mucho tiempo fuera, eh, vengo poco [a la comunidad], pero las veces que vengo, cuando por ejemplo hay asambleas y estoy aquí [en Tataltepec de Valdés], sí voy a escuchar, si voy porque sí me interesa, no, sí me interesa. Sé que el pueblo es [de] usos y costumbres, a la cual yo me acato, porque respeto [los] usos y costumbres. La otra, porque mi carrera también es etnopsicología. Como no estoy mucho tiempo aquí, lo que yo hago es aceptar lo que hay en casa [comunidad], o sea, respetar las decisiones que toman en casa y yo acatarme a esas decisiones ¿por qué me acato?, porque no estoy activamente participando. (Pérez, comunicación personal, 02 enero de 2019)

Además de que el territorio y el regreso simbólico sean referentes de la identidad comunitaria, algunos profesionistas asumen lealtad a los usos y costumbres comunitarios y refieren que, en parte, esa forma de proceder se corresponde con una forma de ética profesional.

Bartolomé (2003) refiere que “cada uno de los miembros de una cultura habita el mismo edificio simbólico” (p. 24), todo edificio tiene cimientos sobre un espacio geográfico, el edificio simbólico al que refiere Bartolomé también. El edificio simbólico de los profesionistas aquí aludidos tiene sus cimientos en Tataltepec de Valdés, y cuando los jóvenes chatinos salimos de la comunidad para estudiar nos llevamos los significados subjetivados durante la “socialización primaria” y parte de la “socialización secundaria” (Berger y Luckman, 1986), mismos que son resultado de estar y vivir en la comunidad. El edificio simbólico, al parecer, tiene propiedades maleables, se le puede transportar, pero no desligar de la comunidad de origen. El territorio de Tataltepec de Valdés es el eje del discurso

de pertenencia y la “territorialidad es la significación sociocultural del territorio con fines identitarios” (Spíndola, 2016, p. 48).

El discurso que legitima el sentido de pertenencia comunitaria desde la distancia “se relaciona precisamente con esta manera particular de enraizamiento a la propia tierra y sociedad comunal” (Varese, 2004, p. 392).

Stefano Varese establece —como una generalidad— que la economía campesina de base milpera de los indígenas de México configura su especificidad étnica.

Lo específico y particularmente étnico, aquello que pertenece con exclusividad a los pueblos indígenas y que les ha permitido enriquecer sus estrategias de resistencia y resolver con relativo éxito su reproducción cohesionada como etnias culturalmente diferenciadas, apegadas con insistencia a sus territorios, debe ser buscado en la compleja función práctica y simbólica de la actividad milpera como eje del sistema de relaciones sociales, de pertenencia y de identidad étnico-comunitaria. La insistencia indígena en la actividad milpera, en cultivar empecinadamente, año tras año, las escasas hectáreas o mecatres de maíz, frijol, calabaza contra toda aparente racionalidad económica, debe ser entendida como la acción que da acceso al individuo (y a su familia) a la comunidad, a la red social comunitaria, y lo mantiene como parte integral de la misma. (Varese, 2004, p. 391)

El retorno o no a la tierra milpera [es] lo que define la pertenencia a la comunidad o su abandono definitivo. Ese sentido y sentimiento de “pertenencia distante” que tanto caracteriza al migrante indígena en las ciudades de México o en los Estados Unidos... se relaciona precisamente con esta manera particular de enraizamiento a la propia tierra y sociedad comunal. (Varese, 2004, p. 392)

La concepción de Varese es un tanto contraria a la de Caballero y Ríos (2004), estos últimos consideran que “quienes han migrado últimamente son jóvenes que ya no sienten estar ligados con las actividades agrícolas” (p. 144). Esta apreciación es el resultado del análisis —de los autores— del fenómeno migratorio en algunas comunidades mixtecas y zapotecas

de Oaxaca. Estoy de acuerdo con Stefano Varese que en torno a la actividad y tierra milpera construimos significados y sentidos diversos de pertenencia a la comunidad de origen. A partir de los diálogos con los profesionistas de Tataltepec de Valdés puedo decir que estar y vivir fuera de la comunidad, es decir, en *la distancia* —por razones de estudios y la residencia por cuestiones de laborales profesionales— es uno de los elementos que produce y fortalece el sentimiento de pertenencia comunitaria y está dado por la acción de pensar en la familia y comunidad —desde la distancia— o por un regreso físico o simbólico a la tierra natal —en temporadas vacacionales en el trayecto de los estudio o por la misma razón cuando ya se labora, también tiene la connotación de servir a la comunidad—.

Una profesionista refirió tener en propiedad una casa y derechos de uso y disfrute de la tierra sobre la que se construyó la casa y la que la rodea; por ese motivo, está registrada como comunera en Tataltepec de Valdés. La membresía comunitaria —en este caso— se afirma y defiende desde la distancia para conservar propiedades y derechos.

El estudio referido arriba sobre mixtecos y zapotecos (Caballero y Ríos, 2004) que salen de sus comunidades, entre ellos, los que salen para estudiar, ha señalado que la migración revela múltiples contradicciones del problema de la identidad, por un lado “quienes se encuentran fuera de su comunidad son los que más impulso le dan a las expresiones culturales, lingüísticas e históricas de los mixtecos” y, por otro, quienes “no cuentan con la posibilidad de migrar, piensan que la civilización está allá afuera. En tal sentido, a la escuela se le ve como el único espacio que ofrece la oportunidad de ‘salir’” (p. 141). Sugiero que no es una idea que se pueda generalizar a todas las personas de la comunidad; es verdad que algunas personas que están y viven en la comunidad —por elección o porque no tuvieron la oportunidad de salir de ella— crean una especie de fantasía que supone que el exterior comunitario —entre ellos, salir para estudiar— ofrece mayores posibilidades de salir adelante. Esa era la mentalidad que imperó —y aún permanece— en el imaginario colectivo comunitario y que, incluso, determinó la salida de la comunidad de los hoy profesionistas. Sin embargo, esas ideas fueron transformadas por los diferentes interlocutores y han variado en función de la trayectoria personal, estudiantil, laboral y familiar de cada uno.

Algunos profesionistas de Tataltepec de Valdés empezamos a buscar las formas —y en ocasiones aprovechamos las disponibles— para defender nuestra pertenencia a la comunidad de origen desde la distancia. Los diálogos con los interlocutores advierten que la manera de hacerlo implica una combinación de elementos identitarios diversos, de los profesionistas en relación con la comunidad de origen.

La distancia que los hoy profesionistas establecimos respecto a nuestra comunidad de origen nos llevó a configurar discursos diversos sobre la pertenencia a la comunidad de procedencia, tienen en común, la afirmación y defensa de la membresía comunitaria desde la distancia. Entre los referentes que ligan —o ligaron— al individuo con su comunidad de origen desde la distancia son: el territorio, la territorialidad, la historia común, la familia nuclear, extensa y ritual.

### **5.3. ¿Estudiar en la LEI de la UPN, potenció identidades y lealtades comunitarias más que los que estudiaron otras carreras? Efectos en la relación entre profesionistas y la comunidad de origen**

En una perspectiva comparativa entre los interlocutores —de este trabajo de investigación— que se formaron en programas con marca étnica como en programas sin marca étnica, los segundos —me pregunto— ¿resignificaron membresías y pertenencias a la comunidad de origen? Como referí en el capítulo IV, por ejemplo, observo que algunos interlocutores que estudiaron en la LEI-UPN, Ajusco han generado procesos de resignificación y revaloración de la pertenencia comunitaria. Sin embargo, es interesante ver qué sucede con los que estudiaron en carreras sin marca étnica.

Los diálogos que establecí con algunos profesionistas chatinos de Tataltepec de Valdés me permiten interpretar que los profesionistas que estudiamos una carrera con marca étnica concientizamos una identidad indígena, también nos orientamos hacia la acción de pensar a nuestra comunidad de origen o algunos de sus aspectos. Por ejemplo, quienes estudiamos la LEI-UPN, Unidad Ajusco nos situamos a pensar y analizar la dimensión educativa —comunitaria y escolar— de la comunidad de origen, esto se constata en los trabajos que realizamos para titularnos de la licenciatura. En cambio, algunos profesionistas

egresados de programas universitarios sin marca étnica —como los ingenieros, abogados y médicos— y que realizaron trabajos escritos para su titulación, ninguno se orientó a estudiar y analizar algún aspecto de la comunidad de procedencia.

Los diálogos con licenciados en Educación Indígena —egresados de la UPN, Ajusco— y etnopsicólogos —egresados de la UAIM, Sinaloa— revelan que en el transcurso de la profesionalización tomamos conciencia de que nuestra condición “chatina” está circunscrito a la categoría “indígena”. Para algunos profesionistas, dicha categoría tuvo una connotación del “discurso cultural” (Díaz, 2019) del siglo XX, pensar lo indígena en función de un territorio, vestimenta típica, hablar en lengua “indígena” —no chatino, indígena—. Por ejemplo:

En un principio, la licenciatura fue muy esencialista, no, decir, ah pues, tienes que vestirte así, tienes que hablar tu lengua [indígena], como [tener] todos los elementos para que yo sea una chatina, no. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Quienes estudiamos en la LEI-UPN, Unidad Ajusco —los interlocutores y yo— referimos que en el proceso de formación universitaria produjimos “procesos de resemantización” (Czarny, 2008) de concepciones sobre la noción de indígena, lengua indígena y comunidad de origen. Por ejemplo, a diferencia de algunos posicionamientos que establecen que hablar una lengua indígena define la pertenencia étnica, nosotros consideramos que nuestra pertenencia a la comunidad de origen y a la cultura chatina está dada más allá de hablar o no la lengua chatina —indígena, si se quiere—.

La universidad es el espacio en que algunos profesionistas chatinos con origen en la comunidad de Tataltepec de Valdés nos apropiamos de algunas de las tendencias del discurso cultural y, parte de ello, se refleja en algunos testimonios que profesionistas construyen en su relación con la comunidad de origen, por ejemplo:

[Los profesionistas] queremos venir [a la comunidad] y traer [elementos de] culturas de afuera y meterlo en nuestra comunidad. Tenemos que mantener nuestra comunidad así con su cultura... como venía siendo la cultura, como realmente, originariamente es la cultura de

Tataltepec [de Valdés], pero lo que hacemos es aculturar al pueblo... yo no lo hago, me adapto en el contexto en el que estoy. (Pérez, comunicación personal, 02 enero de 2019)

La formación académica profesional es un elemento de afuera de la comunidad, en este testimonio, la profesionista asume un posicionamiento respecto de procesos aculturizadores, desde su perspectiva, algunos profesionistas creamos ideas que giran en torno a la necesidad de cambiar, modificar o transformar algunos aspectos de la comunidad. En este mismo sentido, otra interlocutora señaló que:

Lo que hacen muchas universidades es plantearnos —a nosotros como jóvenes— los portadores del conocimiento y no reconocer también los propios conocimientos y las experiencias de la gente de la comunidad. Entonces, nos creemos, nosotros [los profesionistas], los salvadores de la comunidad. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Este testimonio advierte que, la universidad no posiciona al sujeto indígena como portador de un sólo tipo de conocimiento, al contrario, algunos profesionistas advierten la necesidad de relaciones dialógicas entre profesionistas —con base en sus conocimientos adquiridos en la universidad— con la gente del pueblo sin profesionalización —que poseen conocimientos comunitarios—.

En el proceso re-comunalización (González, 2016) o migración de retorno (Jiménez, 2012), algunos profesionistas asumieron posicionamientos frente a la comunidad o en algunos de sus aspectos, por ejemplo:

Regresa uno [a la comunidad de origen después de realizar estudios universitarios] y empieza a aprender conforme a los usos y costumbres... a veces he visto que [algunas prácticas] son costumbres muy desastrosas para el desarrollo comunitario. La mayordomía está bien, pero los actos de la mayordomía, por ejemplo, [los hombres] llegan a una mayordomía y se sientan a tomar y a tomar [bebidas alcohólicas], pues qué educación puedes aprender, es como

quedarse, detener el tiempo, son cuestiones que deberían cambiar. (Ruíz, comunicación personal, 01 enero de 2019)

Este testimonio me permite establecer que el regreso a la comunidad de origen implica retomar nuestra educación comunitaria. González (2016) refiere que para el caso de algunas mujeres profesionista mixes “el regreso a la comunidad significó situarse en la zona fronteriza entre ser ‘*joven profesionista*’ y ser ‘*mujer comunera ayuujk*’ identidades que se tensionan y que operan como categorías de poder” (p. 255). El contexto de Tataltepec de Valdés es diferente al de Tlahuitoltepec mixe; un joven de Tataltepec de Valdés sale de la comunidad en calidad de joven y no como comunero y tampoco vuelve a ella como tal. En Tataltepec de Valdés sólo es posible concebir al joven —que regresa a la comunidad— como comunero en la perspectiva de la comunalidad, estoy de acuerdo con González que la vuelta de los profesionistas a la comunalidad de origen tensiona identidades, por ejemplo, entre las nociones de ser joven profesionista y ser ciudadano de la comunidad y también operan simultáneamente como categoría de poder.

El estudio de González (2016) sobre escolarización indígenas en el nivel medio superior y en programas con marca étnica (BICAP) señala que en éste tipo de institución educativa se generan procesos de apropiación escolar (González, 2016), en la que, según Bertely, los indígenas a partir de su capacidad autonómica traducen “los símbolos provistos por el Estado nacional a partir de lo que resulta políticamente significativo a los protagonistas” (como se citó en González, 2016, p. 26), es decir, “los actores indígenas dan usos sociales y étnicos a los recursos educativos, el capital escolar/profesional” (p. 26). El uso estratégico que le damos al discurso cultural apropiado —y quizás reconstruido— es lo que en los estudios sobre la escolarización de miembros de comunidades indígenas en el nivel superior han identificado como resignificación cultural, étnica, identitaria e incluso como empoderamiento.

Con base en los diálogos con mis pares e interlocutores, observo que quienes estudiamos una carrera con marca étnica elaboramos discursos de pertenencia, apego y lealtad a la comunidad de origen con la semántica de los términos apropiados durante nuestra formación académica profesional. Por ejemplo:

Yo siento que tengo una deuda con la comunidad [de origen], le agradezco a mi proceso de formación académica eso, *haber resignificado como esa cuestión con la comunidad*, porque de no haber pasado por la universidad, haber tenido esas experiencias, quizá no lo vería como lo veo ahora. (Arenas, comunicación personal, 08 de junio de 2019)

La cuestión universitaria, los compañeros, los congresos, los diferentes espacios en que uno se va moviendo, a mí —en lo particular— *me permitió generar sensibilidad y conciencia frente a temas no sólo comunitarios sino temas sociales*, no. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Los profesionistas refieren a los procesos de formación académica profesional en programas con marca étnica como generadores de sensibilidad, conciencia hacia tópicos de la comunidad y sirve “para resignificar, de cierta manera, la adscripción étnica-comunitaria” (Santana y Czarny, 2019, p. 50), o lo que Ortelli y Sartorello (2011) llaman asumir “una actitud positiva hacia su origen étnico [comunitario]” (p. 122).

A pesar de que los programas universitarios con marca étnica invitan —de forma implícita y otros de modo explícito— a volver físicamente a la comunidad de origen después de realizar estudios universitarios, los profesionistas de Tataltepec de Valdés que estudiamos —en este tipo de programas— la mayoría residimos fuera de la comunidad de origen. Por el contrario, aquellos que estudiaron carreras sin marca étnica, la mayoría regresaron a la comunidad de origen. Quienes residimos fuera de la comunidad de origen, manifestamos lealtad y apego a la comunidad de origen a través de la congruencia entre nuestro *discurso de pertenencia a la comunidad de origen con nuestro actuar para y con la comunidad*, y no por volver o no a la comunidad de origen.

Esto último no significa, tampoco, una alineación a ciegas a la comunidad de origen, implica cuestionarla, visualizar asimetrías, tensiones, carencias, etcétera. El apego de los profesionistas —que estudiamos una carrera con marca étnica— a la comunidad de origen no siempre significa lealtad a todos los aspectos de la vida comunitaria, en el sentido de ser fiel a los usos y costumbres comunitarios. Por ejemplo, derivado del conflicto electoral entre Talaltepec de Valdés y Santa Cruz Tepenixtlahuaca —ver capítulo 2—, el Instituto Electoral

del Estado de Oaxaca solicitó a Tataltepec de Valdés establecer un marco normativo para la elección de autoridades comunitarias. Durante las asambleas comunitarias que para tal efecto se realizaron en la cabecera municipal:

Cuestionábamos [el] estatuto electoral, lo que nosotros decíamos es que no hay presencia también de las personas [de] otras, por ejemplo, religiones y que tienen derecho. Nosotros decíamos que también Tepe [Tepenixtlahuaca] hace parte del municipio, tiene derecho [a que sus ciudadanos voten y sean votados]. Entonces lo que pensaba [la gente de la comunidad] es que nosotros estábamos a favor de Tepe, que nos pagaban los de Tepe, que no sé qué. Entonces, la gente en términos de derecho todavía no alcanzaba a dimensionar por toda la historia que ha pasado, los conflictos territoriales, no. (Arenas, comunicación personal, 23 de diciembre de 2018)

Los profesionistas no solo tensionamos nuestras identidades, sino también, relaciones de poder intracomunitarias e intercomunitarias.

Por su parte, algunos ingenieros, médicos, enfermeros y abogados de Tataltepec de Valdés —interlocutores de esta investigación— construyen discursos sobre lo comunitario desde sus experiencias de vida y profesionales en la comunidad de origen. Difícilmente se puede distinguir un discurso cultural sobre lo indígena y lo comunitario apropiado durante la formación universitaria. En cambio, algunos profesionistas ven a la comunidad de origen como un lugar pertinente para vivir en familia, “mi niña ya se acostumbró a vivir acá [en Tataltepec de Valdés], en cuestión de la escuela, la seguridad... en la ciudad está muy peligroso, aquí es más tranquilo” (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018). Algunos profesionistas trabajan en ciudades cercanas a la comunidad y en un ir y venir entre la comunidad de origen y el lugar de trabajo les permite generar las bases materiales que hacen posible su residencia en Tataltepec de Valdés.

En otros testimonios resalta la idea de que la comunidad es el espacio al que podemos volver cuando ya no hay nada que hacer en la ciudad, en la que estudiamos la universidad, esta idea emerge al culminar los estudios profesionales. Así se manifiesta en este testimonio:

¿Sabes en qué momento sentí la necesidad de venir [a Tataltepec de Valdés]?, cuando ya no tuve nada que hacer [en Oaxaca], lo que me mantenía [en Oaxaca] era la escuela y [me] mantenía ocupada [por] la escuela, las tareas, el trabajo y todo. Cuando termino mi internado, igual, cuando termino mi servicio igual. Entonces, cuando de repente me dicen “ya terminaste, o sea, ya vete, o sea, vete, vete al mundo laboral, vete a esta sociedad”. Ahora qué hago, dónde me voy, dónde busco [trabajo], entonces, pues, ahí me entra la nostalgia [por la comunidad de origen]. Pero en tanto tiempo [siete años fuera de la comunidad de origen], no tuve, no, no me di la oportunidad de visitar a mis papás, de vivir aquí, de venir al pueblo, de recordar toda esa infancia... en ese año fue que el señor Balta me dijo, sabe qué, es que vamos a abrir una farmacia en el pueblo y queremos que trabaje con nosotros. (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019)

La comunidad de origen es concebida por algunos profesionistas como el espacio de los recuerdos de infancia y parte de la juventud, un espacio de reencuentro del profesionista con su pasado, regresar a ella implica estar con la familia y con la gente de la comunidad, es decir, volver a vivir con los nuestros en comunidad, sin embargo:

Optamos [se refiere a la familia constituida por la profesionista] por dejar esto [el trabajo en la comunidad], y ya irme a Oaxaca... lo malo de venirse [a la comunidad es que] te quedas [noción de rezago académico y laboral], no es que te quedes estancado en el pueblo, porque no se trata de eso, sino ya no sigues [estudiando], ya no tienes otras oportunidades [de superación académica y laboral]. (Mejía, comunicación personal, 18 de abril de 2019)

Para algunos profesionistas que volvieron a la comunidad de origen resultó un dilema seguir adelante a través de la formación académica en posgrados —lo que significa volver a salir de la comunidad— y salir adelante a través del ejercicio de la ciudadana activa en la comunidad. Vivir en la comunidad de origen significa distanciarse de las oportunidades de superación académica que ofrecen las ciudades. Tampoco, nuestra comunidad tiene condiciones —y en algunos aspectos ni facultades— para ofrecer trabajo indefinido y remunerado a los profesionistas. Por ejemplo, algunos de nosotros nos formamos para incursionar en el ámbito

educativo escolar del medio indígena, la contratación de profesionales de la educación indígena no está en manos de la comunidad sino en las instituciones del Estado que administran y regulan la escolarización. La comunidad ofrece al profesionista posibilidades para consolidarse como ciudadano a la manera comunitaria como a cualquier otro miembro de la comunidad.

Los profesionistas que han incursionado en el ámbito educativo escolar lo han hecho vía contratación del IEEPO, en otros casos, en que la decisión fue mediada por la comunidad de origen sucedió por la petición de los padres de familia que tienen a sus hijos en la única escuela preparatoria por cooperación en la comunidad —extensión de la escuela preparatoria Martin Luther King de Santiago Jamiltepec—.

En una ocasión, según relató un interlocutor, un sector de la comunidad solicitó su trabajo como profesionista en la unidad médica de Tataltepec de Valdés, sin embargo, el profesionista se negó a prestar servicios profesionales a la comunidad porque a su criterio es mejor tener un trabajo con base en méritos personales que por aclamación de un sector de la comunidad. Este es el testimonio “la misma gente te propone y la misma gente... te [lo] echan cara pues, que por ellos estas aquí [en el puesto ofrecido], que, por ellas, o sea, por nuestra firma [de la gente], nosotras lo pedimos, nosotras lo pedimos, no” (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018).

Una de las instituciones a la que los profesionistas dirigen sus críticas es Bienes Comunes. Algunos profesionistas y sus familiares no poseen derechos de uso y disfrute sobre tierras en Tataltepec de Valdés, cuestión que los ubica en la categoría de ciudadanos sin tierras y por consecuencia no tienen la condición y calidad de comuneros reconocidos — ver capítulo 2—, por esta misma razón cuestionan el funcionamiento de aquella instancia. Por ejemplo, “desde que llegué aquí [Tataltepec de Valdés] no he ido a ninguna reunión [asamblea comunitaria]” porque:

Simplemente no tiene caso estar ahí, estar haciendo bulto nada más, siempre van a hacer [las autoridades comunitarias] lo que ellos quieren. Quizás unas que otras [autoridades], sí han hecho algún beneficio para el pueblo, pues. Pero otras, no. Se hacen oídos sordos nada más, igual en los [Bienes] comunales, en los comunales, menos porque pues ahí, hasta te

discriminan. O sea, no llaman a todos a las reuniones, llaman nada más a puro comuneros, o sea, si no eres comunero no vales, vaya.

Ahí [en Bienes Comunales] siento que sí discriminan porque cuando ocurren incendios, robo de madera, allí sí llaman a todos los ciudadanos, pero cuando hay un beneficio los excluyen, nada más consideran a puros comuneros. Entonces, no es parejo, entonces, por eso te digo es una pérdida de tiempo para mí ir allá [a las reuniones]. (Jiménez, comunicación personal, 27 de diciembre de 2018)

La administración comunal de 2017-2020 de Tataltepec de Valdés destacó por el protagonismo de una figura que a los ojos de la comunidad es una “gente de razón” (Bartolomé, 1997) y que además detenta poder político y económico al interior de la comunidad. Esta administración reconoció a los comuneros con “legítima posesión de tierras” —por tener registrado y reconocido sus propiedades en Bienes Comunales y en la Procuraduría Agraria—. Los otros ciudadanos —aunque algunos de ellos tienen tierras— no fueron reconocidos como comuneros, la toma de decisiones sobre algunos aspectos que atañen al bien común la tomaban los ciudadanos comuneros reconocidos.

En otro sentido y desde la crítica de algunos profesionistas, los beneficios por el aprovechamiento de los recursos comunales o de apoyos que llegan a través de Bienes Comunales son para los comuneros reconocidos mientras que la defensa y protección de los recursos naturales es atribuido a los ciudadanos en general, así perciben algunos profesionistas el funcionamiento de Bienes Comunales al menos durante la administración 2017-2020. Por esta razón, para algunos profesionistas sin tierras resulta banal acudir a las reuniones de los Bienes Comunales.

En otro caso:

Yo no soy comunero, pero soy ciudadano. Mi papá se puso de comunero... —él dijo— “contal de [que pueda] opinar y para que no me violen mis derechos, yo lo voy a registrar [la tierra donde construyó su vivienda]”. Entonces, los comuneros legalmente reconocidos van a tomar [decisiones], siempre y cuando haya conflicto de tierras, entonces ellos determinan [qué se

va a hacer]. Los comuneros tienen que determinar qué se va a hacer con ese terreno [en disputa], pues, si es para ti o para el fulano o es para quien, pero los comuneros, los que están registrados... A los ciudadanos [sin tierras o con tierras, pero sin registro ante Bienes Comunales] siempre le piden lo que son cooperación y es cuando uno alega, no tengo tierras, no te doy nada, “vives aquí” [te dicen], sí porque aquí nací y cosa, no te dicen nada pues. (Gregorio, comunicación personal, 01 de enero de 2019)

Las críticas hacia Bienes Comunales están dirigidas a la forma en que la administración 2017-2020 aplicó las reglas del Sistema Normativo Interno durante su mandato. En este sentido, los testimonios resultan una actitud transgresora (González, 2016) a esta administración de Bienes Comunales por generar al interior de la comunidad relaciones asimétricas de poder.

Desde mi punto de vista, estas relaciones asimétricas de poder responden a las reglas de los usos y costumbres vigentes para la administración de los bienes comunales, entre ellos, las tierras, al momento de realizar esta investigación. De alguna manera, esta es la manera en cómo algunos profesionistas —por su condición y calidad— se confrontan con el Sistema Normativo Interno de la comunidad de origen y esto genera en su interior diversas tensiones. No hay que perder de vista que —como señalé en el capítulo 2—, el Sistema Normativo Interno de Tataltepec de Valdés también se articula con las disposiciones extracomunitarias, por ejemplo, la tierra está regulada —en parte— por la Ley Agraria.

En síntesis, quienes estudiamos una licenciatura con marca étnica tenemos una apropiación de la semántica de los términos “indígena”, “comunidad”, “pueblo”, “identidad”, entre otros, y en la medida en que los tenemos “apropiados” los usamos en nuestro discurso y resulta útil para reconocer y comprender que nuestra comunidad funciona de forma particular por su condición cultural. También sirve para situarnos y comprendernos como sujetos chatinos. La relación entre el profesionista con su comunidad, en realidad, se trata de la relación entre el profesionista con personas de la comunidad, no se trata de una relación con la comunidad, entendida ésta como una totalidad.

Aunque los hoy profesionistas de Tataltepec de Valdés no ingresamos a la universidad con la expectativa de resignificar nuestra cultura o identidad étnica —ver capítulo 4—,

estudiar en una universidad o en un programa con marca étnica contribuyó a que asumamos conciencia de nuestra condición étnica y pertenencia comunitaria. En los diálogos con los profesionistas que estudiaron en universidades y programas sin marca étnica percibí que ellos no resemantizaron nociones de identidad étnica, pertenencia comunitaria o lengua indígena; para ellos, estas nociones ocupan un segundo lugar, lo que no significa que estén desligados de la comunidad, paradójicamente, están más ligados —en el sentido de que al momento de esta investigación han regresado a Tataltepec de Valdés a vivir y trabajar allí— que quienes estudiamos un programa universitario con marca étnica. La mayoría de ellos han vuelto a la comunidad de origen y con ello, la reinscripción a la comunidad de origen devela múltiples procesos de re-comunalización en donde se pone en tensión la identidad profesional con la construcción de la ciudadanía comunitaria.

El apego y lealtad a la comunidad de origen puede leerse —en los diálogos con los interlocutores— como discurso y como experiencia. El apego a la comunidad de origen puede entenderse como simpatía, afecto, pertenencia, amor y estima a la comunidad de origen. En este sentido, los profesionistas de Tataltepec de Valdés estamos —con intensidades diversas— apegados a la comunidad de origen. En un sentido metafórico, la “cárcel comunitaria” (Domínguez, 2013), en mi perspectiva, hace más efectivo el involucramiento de los profesionistas en las actividades colectivas comunitarias que la formación académica profesional.

## Conclusiones

En este último apartado presento algunas reflexiones finales sobre las expectativas que tuvimos algunos jóvenes al salir de nuestra comunidad para estudiar una carrera universitaria; las transformaciones de los interlocutores en profesionistas y de los vínculos que establecemos con la comunidad de procedencia y, por último, acerca de la etnografía con igualdad gnoseológica y las implicaciones sobre hacer investigaciones sobre nosotros mismos.

Este trabajo de investigación devela que algunos jóvenes de Tataltepec de Valdés elegimos —entre múltiples alternativas posibles— salir adelante a través de la formación académica profesional. En esa elección intervinieron personajes diversos, entre ellos, la familia, amistades, profesores, en algunos casos esa decisión fue personal y resulta intrínseca a las condiciones de vida intrafamiliares e intracomunitarias. Al salir de nuestra comunidad para estudiar una carrera universitaria, formulamos expectativas diversas, algunas ligadas con la búsqueda de libertad personal, romper esquemas tradicionales comunitarios —por ejemplo, algunas interlocutoras decidieron no ser ama de casa, por ello eligieron continuar con sus estudios universitarios—, ayudar a la familia y a la comunidad. Las expectativas resultan maleables, los interlocutores las modifican, cambian o asumen otras en el trayecto de la profesionalización en función de las circunstancias de vida personales, familiares o comunitarias.

Los interlocutores nos formamos en universidades y programas universitarios con marca étnica y en programas universitarios sin marca étnica. Elegimos estudiar en las primeras no porque nos sintiéramos identificados con ellas por pertenecer a la cultura chatina y a una comunidad denominada indígena sino porque aquellas universidades y programas ofrecían facilidades de ingreso y, sobre todo, de permanencia. Sin embargo, profesionalizarse en este tipo de programas universitarios contribuyó a que los interlocutores concienciáramos nuestra condición chatina.

Los interlocutores que estudiamos un programa universitario con marca étnica, hoy en día, somos profesionales de la educación indígena, etnopsicología y psicología social comunitaria. Actualmente, un sector de profesionistas trabaja en áreas afines a su perfil

profesional. Este panorama revela que, la expectativa imaginaria que los interlocutores tuvieron de conseguir un empleo remunerado después de egresar de la universidad hoy en día se está cumpliendo. La idea de volver físicamente a la comunidad de origen después de realizar los estudios universitarios se diluye para quienes estudiamos una carrera afín al ámbito educativo. Quienes estudiamos en la LEI-UPN, Ajusco nos orientamos al desarrollo y transformación de la educación indígena en su dimensión escolar, prioritariamente, y comunitaria. Al momento de realizar y concluir esta investigación, algunos interlocutores trabajan como profesores de preescolar y primaria en escuelas del Subsistema de Educación Indígena fuera de la comunidad de origen, otros laboran en instituciones gubernamentales asociados con el desarrollo de los pueblos indígenas, otros más realizamos estudios de posgrado. Volver a nuestra comunidad de origen con un perfil de formación universitaria afín al ámbito educativo no será garantía para laborar en nuestra comunidad, más temprano que tarde saldremos, otra vez, de nuestra comunidad para buscar empleo.

En Oaxaca la contratación de profesionales de la educación indígena está en manos del Estado a través de Instituto Estatal de Educación Pública, algunos profesionistas han logrado integrarse por este medio al ámbito laboral y fueron ubicados en escuelas preescolares o primarias del Subsistema de Educación Indígena fuera de la comunidad de origen. Otros ingresaron al magisterio vía las prácticas tradicionales del magisterio oaxaqueño.

En cambio, quienes volvieron a la comunidad de origen fueron aquellos interlocutores que estudiaron medicina, enfermería, abogacía e ingeniería. Estos perfiles profesionales son funcionales a la gente de la comunidad porque como refirió una interlocutora, enfermos siempre hay, igual que problemas que resolver y la gente paga por recuperar su salud o resolver sus problemas. Las autoridades comunitarias también requieren resolver los conflictos intracomunitarios, intercomunitarios, intermunicipales y regionales, por ello, algunos abogados son requeridos estratégicamente para los puestos que no se llegan por la vía de los usos y costumbres, pero que atienden indirectamente los problemas que se suscitan por la aplicación del Sistema Normativo Interno o por compaginar éste sistema con disposiciones extracomunitarias. Los ingenieros tienen posibilidades de incursionar en el ámbito comunitario a partir contratos para el diseño y ejecución de proyectos de

infraestructura. En la retroalimentación por la lectura al capítulo analítico, una interlocutora refirió que hay una demanda comunitaria por la participación de los jóvenes profesionistas debido a emergentes procesos administrativos y de gestión e incluso globales a los que se enfrenta la comunidad.

Con base en estos hallazgos, la dispersión geográfica de los interlocutores no sólo obedece a la elección de salir adelante a través de la profesionalización, ahora es la profesión la que nos mueve en la búsqueda de opciones laborales afín a nuestra formación. Cuando salimos de Tataltepec de Valdés éramos jóvenes y solteros, ahora se nos considera —a algunos— señores jóvenes. En nuestra movilidad algunos nos hemos situado fuera de nuestra comunidad —quizás por tiempo indefinido— y desde esos lugares distantes defendemos nuestra pertenencia a la comunidad de origen. En una posición utópica, sería necesario pensar a la educación superior para la profesionalización de miembros de pueblos indígenas desde una perspectiva de fortalecimiento de la comunidad extendida, esto desde luego puede implicar asumir una perspectiva comunitarista de la profesionalización.

En el desarrollo de este trabajo me he planteado otras interrogantes, quizás un tanto incisivas, por ejemplo, ¿qué utilidad tiene el que quienes estudiamos una carrera con marca étnica resignifiquemos nuestra cultura, comunidad e identidad étnica?, ¿acaso se nos debe preparar para un retorno posible a nuestras comunidades de origen?, o para ¿estimular la diferenciación entre quienes pertenecemos a grupos indígenas y los que no?, a estas interrogantes de ninguna manera respondo en el trabajo, las planteo para dar pie a repensar la formación académica profesional en ámbitos superiores.

La etnografía con igualdad gnoseológica permitió —primero— integrarme en una noción de *nosotros los profesionistas*. En segundo lugar, escribir en primera persona del plural en aquellos aspectos en que hemos coincidido —en su totalidad o parcialmente— sobre el trabajo de tesis. Hacer etnografía con igualdad gnoseológica implicó en este estudio múltiples diálogos entre profesionistas pertenecientes a Tataltepec de Valdés, Oaxaca sobre las expectativas construidas al elegir estudiar en la universidad para salir adelante; la idea de ayudar a la familia y servir a la comunidad de origen en calidad de profesionistas; la membresía comunitaria al residir en la comunidad y fuera de ella, así como, el fortalecimiento identitario por haber transitado por la educación superior.

Como parte de la noción de igualdad gnoseológica, solicité a los interlocutores la lectura al capítulo analítico, y a partir de la retroalimentación al análisis —de algunos de ellos— volví a reconsiderar algunas cuestiones de dicho capítulo. Con las estrategias metodológicas asumidas pretendí enfatizar que, la autoridad en la producción de conocimientos etnográficos corresponde al colectivo involucrado en la investigación, autor, interlocutores y asesora, principalmente, esto más allá de que la autoría corresponda a quien al final de cuentas logre un título académico con esta obra.

Investigar a través del diálogo horizontal implica hacer del ejercicio del pensamiento una actividad colectiva. En este ejercicio encontré posturas comunes respecto a los procesos de profesionalización, la idea de salir adelante a través de la educación superior es compartida. La mayoría de los profesionistas pensamos necesario transformar ciertas prácticas comunitarias, en cambio, para otros interlocutores, los profesionistas introducimos elementos de otras culturas a nuestra comunidad y con ello alteramos a la cultura y a la identidad comunitaria. La mayoría estamos convencidos de que servir a nuestra comunidad es una forma de contribuir y retribuir al proyecto comunitario, sin embargo, algunos profesionistas consideran que servir a la comunidad de origen en calidad de profesionistas no sería un gesto recíproco, puesto que la formación académica profesional fue fruto de sacrificios personales, de familiares y no de la comunidad.

## Referencias Bibliográficas

- Aquino, A. (enero-junio, 2013). La comunalidad como epistemologías del sur. Aportes y retos. *Cuadernos del Sur, Revista de Ciencias Sociales*. Oaxaca: CIESAS-UABJO-INAH, 18(34). Recuperado de <https://cuadernosdelsur.com/revistas/34-enero-junio-2013/>
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 107-151). Barcelona, Gedisa.
- Arriola, D. (5 de febrero de 2014). *Pueblos, reformas y desfases en el sur de México: Oaxaca, 1856 -1857. Historia Mexicana, LXIV(2)*. Recuperado de <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/5/1>
- Assies, W. (1999). Pueblos indígenas y reformas del Estado en América Latina. En Assies, W., Van der Haar, G. y Hoekema, A. (eds.). *El reto de la diversidad*. México: El Colegio de Michoacán.
- Ávila, A., y Ávila L. E. (2014). El asalto a la interculturalidad: las universidades interculturales de México. En, *Argumentos*, 76. Recuperado de <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/145>
- Ávila, L. E., Betancourt, A., Arias, G. y Ávila, A. (2016). Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la educación superior intercultural en México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21(70). Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/88>
- Barabas, A. y Bartolomé, M. A. (1992). Antropología y relocalizaciones. *Alteridades*, 2(4), 5-15
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En Velasco, S. y Jablonska, A. (Coord.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. (pp. 245-272). México: UPN
- \_\_\_\_\_ (2019). Introducción: Estudiar vinculándose con la comunidad originaria. En Baronnet, B. y Bermúdez, F. M. (Coord.). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. (pp. 27-55). México: ANUIES
- Baronnet, B. y Bermúdez, F. M. (Coord.) (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. México: ANUIES
- Bartolomé, M. A. y Barabas, A. (1982). *Tierra de la palabra: historia y etnografía de los chatinos de Oaxaca*. México: INAH
- \_\_\_\_\_ (1996). *Tierra de la palabra: historia y etnografía de los chatinos de Oaxaca*. México: INAH, Fondo Estatal para las Culturas y las Artes.

- Bartolomé, M. A. (marzo, 2003). La palabra de los otros: la antropología escrita por los indígenas en Oaxaca. *Cuadernos del Sur*, 9(18). Recuperado de <https://cuadernosdelsur.com/revistas/18-marzo-2003/>
- Barrera, E. (17 de abril de 2017). El sentido de comunalidad y la lucha del pueblo mixe. *Eutopía*, (11), 115-128. Doi: <https://doi.org/10.17141/eutopia.11.2017.2555>
- Bauman, Z. (2006). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. México: S. XXI
- Bello, A. (2004). Intelectuales indígenas y universidad en Chile: Conocimiento, diferencia y poder entre los mapuches. En Austin, R. (ed.). *Intelectuales y Educación superior en Chile: de la independencia a la democracia transicional, 1810-2001*. Chile: Ediciones Chile-América CESOC
- \_\_\_\_\_ (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En López, L. E. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 445-498). Bolivia: FUNDPROEIB, Plural Editores.
- Berlin, I. (1968). *The power of ideas*. Princeton, New Jersey: Princeton university press
- Bermúdez, F. y González, E. (2018). Esencialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural indígena y comunitaria en México. *Antropología Andina Muhunchik-Jathasa* 5(1). Recuperado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Dossi%C3%AAAntropologiaAndina.pdf>
- Berger, P., y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía. Una forma de generación de conocimientos. *Andamios. Revista de Investigación social*, 9(19), 49-74. doi: <http://dx.doi.org/10.29092/uacm.v9i19.390>
- Bonfil, G. (1991). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, IV(12). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31641209>
- Caballero, J. y Ríos, M. (2004). Impacto de la migración transnacional entre los *ñuu savi* (mixtecos) y los *bene xhon* (zapotecos de la Sierra Norte) de Oaxaca. En Escárcega, S. y Varese, S. (Coord.). *La ruta mixteca: el impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México*. (pp. 137-201). México: Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM
- Canales, P. (2014). Intelectualidad indígena en América Latina: debates de descolonización, 1980-2010. En, *UNIVERSUM*, 2(29). DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762014000200005>

- \_\_\_\_\_ (2014). Etnointelectualidad: Construcción de “sujetos letrados” en América Latina, 1980-2010. *Alpha*, 39. Recuperado de <https://www.revistaalpha.com/index.php/alpha/article/view/196/168>
- Caudillo, G. A. (2013). Identidad y cultura en los líderes indígenas latinoamericanos. En, *Contextualizaciones Latinoamericanas*, 5(8). Recuperado de <http://www.revistascientificas.udg.mx/index.php/CL/article/view/2797>
- Carnoy, M., Santibañez, L., Maldonado, A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXII(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27032302>
- Chávez, E., Abreu, R. y Charles, A. (2013). *Índice de equidad educativa indígena. Informe de resultados para México, sus Estados y Municipios*. México: Subsecretaría de Educación Básica-SEP, Fundación IDEA y Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. Barcelona, Gedisa.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. México: UPN.
- \_\_\_\_\_ (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: Relatos de experiencias en Educación Superior. *Revista\_ISEES. Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* 7.
- \_\_\_\_\_ (noviembre-abril, 2016). Jóvenes indígenas y relatos sobre escolaridades en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(1). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6930080>
- De la Cruz, V. (2011). Comunalidad y Estado de derecho. *Cuadernos del Sur*, 16(31). Recuperado de <https://cuadernosdelsur.com/revistas/31-julio-diciembre-2011/>
- Denzin, K. y Lincoln, S. (2011). Introducción general. En Denzin, K. y Lincoln, S. (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 43-96). Barcelona: Gedisa.
- Desinformémonos (14 de marzo de 2019). Otorgan amparo a comunidad de Oaxaca contra suspensión de vedas del agua. *Desinformémonos*.
- Díaz, E. (28 de febrero de 2019). Enseñar a ser indígena. Acerca de la formación de docentes indígenas. [Archivo de video]. Recuperado de <http://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php/seminario-28-febrero-2019>
- Didou, S. y Remedi, E. (2006). *Pathways to higher education: una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES
- De Sousa Santos, B. (2007). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores.

- Domínguez, F. (2013). *La comunidad transgredida: Los zoques en Guadalajara. Un estudio entre indi@s urbanos*. Guadalajara, Jalisco: Unidad de Apoyo a las Comunidades Indígenas, Universidad de Guadalajara.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós
- Enriz, N., García, M. y Hecht, A. C. (2018). Educación intercultural bilingüe en Argentina: sus desarrollos en dos provincias del noreste (Chaco y Misiones). En Alcántara, M., García, M. y Sánchez, F. (Coords.). *Antropología. Memoria del 56º congreso internacional de americanistas*. Salamanca, España: Universidad de Salamanca
- EDUCA (2013). Informe Público “Paso de la Reina”. Recuperado de <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/mezinal/docs/5144.pdf>
- Escárcega, S. y Varese, S. (2004). Introducción. En Escárcega, S. y Varese, S. (Coord.). *La ruta mixteca: el impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México*. (pp. 15-37). México: Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM.
- Favre, H. (1996). *El indigenismo*. México: FCE
- Fernández, B. (septiembre, 2010). ¿Quiénes son los intelectuales indígenas ecuatorianos? Aportes para una construcción intercultural de saberes en América Latina”. *A parte Rei Revista de Filosofía*, 71. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/blanca71.pdf>
- Fox, J. (2004). Prólogo. En Escárcega, S. y Varese, S. (Coord.) *La ruta mixteca: el impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México*. (pp. 7- 13). México: Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM.
- Flores, A. (2005). *Intelectuales indígenas del Ecuador y su paso por la escuela y universidad*. (Tesis de maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: Ecuador.
- García, A. M., Castro, A. y Vásquez, M. A. (2013). *Informe público “Paso de la Reina”*. Oaxaca, México: EDUCA.
- Gellner, E. (1998). *Language and Solitude. Wittgenstein, Malinowski and the Habsburg Dilema*. Cambridge: Cambridge University Press
- González, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-I
- \_\_\_\_\_ (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk*. México: CIESAS
- \_\_\_\_\_ (2017). El campo político de la educación superior intercultural en México. *O público e o privado* (30). Recuperado de <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeprivado>

- González, J. A (30 de agosto de 2018). Intelectualidad étnica. Propuesta teórica metodológica de un objeto de indagación. *Revista Temas Sociológicos* (23). Recuperado de <http://ediciones.ucsh.cl/index.php/TSUCSH/issue/view/180>
- González de la Fe, T. (2003). El interaccionismo simbólico. En Giner, S. (Coord.). *Teoría sociológica moderna*. (pp. 167-218). Barcelona: Ariel sociología.
- Gómez, B. (2010). *Adquisición de saberes prácticos de las parteras de la comunidad de Tataltepec de Valdés, Juquila Oaxaca, zona chatina* (Tesis de licenciatura inédita). UPN: México
- Gramsci, A. (1967). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo
- Guerra, E. y Meza, M. E. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Mato, D. (Coord.). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina: Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. (pp. 215-249). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- \_\_\_\_\_ (2018). Trincheras Interculturales discriminatorias: De la Universidad Autónoma Indígena a la Universidad Autónoma Intercultural del Estado de Sinaloa. En Baronnet, B., Carlos, G. y Domínguez, F. (Coord.). *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. (pp. 139-170). Xalapa, Veracruz, México: Universidad Veracruzana, Biblioteca Digital de Investigación Educativa.
- Gutiérrez, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: Los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*. México: IIS-UNAM
- Guzmán, F. y René, E. (2005). *Raigambre púrpura. Imágenes de Pinotepa de Don Luis*. Oaxaca, México: Fondo Editorial, IEEPO
- Hernández, M. (2011). *La construcción social de acuerdos: Proyectos de desarrollo, actores sociales y negociación. El caso de una posible construcción de una hidroeléctrica en Paso de la Reina, Oaxaca 2006-2010*. (Tesis de maestría inédita). CIESAS: México.
- Hernández, J. (2018). *La diversidad en litigio: Encuentros entre la política de la diferencia y las del reconocimiento*. México: Gedisa-IIS UABJO.
- \_\_\_\_\_ (2019). Municipios y territorios. En, Traffano, D. (Comp). *El pueblo Kytcheë chat'nió (chatino). Antología*. Oaxaca, México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Hernández, S. (2010). *Ser maestro bilingüe: la identidad de los maestros chatinos de primaria intercultural bilingüe* (Tesis de licenciatura inédita). UPN: México
- Herrera, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro* (33). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=340/34003304>

- H. Ayuntamiento de Tataltepec de Valdés. (Septiembre de 2019). Convocatoria de asamblea general comunitaria de elección ordinaria de Concejales municipales para el periodo 2020-2022 de Tataltepec de Valdés, Juquila, Oaxaca.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2015). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). Recuperado de <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/default.html#Tabulados>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2009). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI
- Jiménez, T. (2012). *Jóvenes ayuujk en comunidad: prácticas sociales de migrantes retornados y procesos de resocialización comunitaria*. (Tesis de licenciatura inédita). Oaxaca: Instituto de Investigaciones Sociales
- Kaltmeier, O. (2012). Hacia la descolonización de las metodologías: reciprocidad, horizontalidad y poder. En Corona, S. y Kaltmeier, O. (Coords.). En *diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. (pp. 25-54). Barcelona Gedisa
- Korsbaek, L. (2009). El comunalismo: Cambio de paradigma en la antropología mexicana a raíz de la globalización. *Argumentos*, 22(59). Recuperado de <https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/401/400>
- Legorreta, J. J. (julio-diciembre 2017). Cuando la comunidad no acumuna: Debates contemporáneos sobre la “falla” de estar-en-común. *En-claves del pensamiento*, XI(22), 75-107. doi: <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i22.272>
- Licenciatura en Educación Indígena. Tríptico Plan 90. México: UPN, Ajusco
- López, L. E. (ed.). (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. Bolivia: FUNDPROEIB Andes, Plural editores.
- López, L. E., Moya, R. y Hamel, R. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe. En López, L. E. (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: Perspectivas Latinoamericanas*. (pp. 325-353). Bolivia: FUNDPROEIB Andes, Plural editores.
- Löwy, M. (1979). *Para uma sociologia dos intelectuais revolucionários. A evo lucao política de Lucács (1909-1929)*. Sao Paulo: Lech Livraria Editora Ciencias Humanas
- Maldonado, B. (16 de enero de 2015). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el Volcán*, 15(23). Recuperado de <http://www.apps.buap.mx/ojs3/index.php/bevol/article/view/1292/910>

- Martínez, R. (22 de marzo de 2018). La formación de lingüistas en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. [Archivo de video]. Recuperado de <http://fpei.upnvirtual.edu.mx/index.php/se>
- Mateo, N. (2011). *La recuperación de los conocimientos comunitarios en el proceso de enseñanza y aprendizaje en media superior en la comunidad de Tataltepec de Valdés, Oaxaca: Propuesta de material didáctico*. (Tesis de licenciatura inédita). UPN: México
- \_\_\_\_\_ (2017). *Hacer/siendo común: Educación comunitaria en los chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca* (Tesis de maestría inédita). UPN: México
- Mateo, T. (2012). *Formación profesional y reconfiguraciones sobre las concepciones de la lengua indígena: el caso de los estudiantes chatinos de la LEI-UPN* (Tesis de licenciatura inédita). UPN: México
- Mateos, L. S. y Dietz, G. (2016). Universidades interculturales en México: Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14046162002>
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- \_\_\_\_\_ (Coord.). (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- \_\_\_\_\_ (Coord.). (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- \_\_\_\_\_ (2011). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Un panorama de la diversidad de modalidades de colaboración intercultural en educación superior actualmente en curso en América Latina. *Aquí Estamos. Revista de ex becarios indígenas del IFP-México*, 8(14). Recuperado de <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>
- \_\_\_\_\_ (2012) (Coord.). *Educación superior y pueblos indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Normas, políticas y prácticas*. Caracas: UNESCO- IESALC
- \_\_\_\_\_ (Coord.) (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF
- Martínez, R. y Navarrete, G. (2011). Rutas educativas y resignificaciones identitarias. Los efectos de la educación de posgrado entre la población indígena de México. En Paladino M. y Maris S. (Comp.). *La escolarización en los pueblos indígenas americanos: impactos y desafíos*. (pp. 207-228). Quito, Ecuador: Abya Yala

- Mendizábal, E. (2019). Presentación. En Mendizábal, E. (Coord.). *Universidad y diversidad. México Nación Multicultural*. México: Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad-UNAM
- Monroy, S. (30 de noviembre, 2008). Sobre intelectuales y activistas indígenas: dos trayectorias interculturales posibles. *Universitas Humanística*, 66(66). Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2110/4880>
- Navarrete, D. (julio-diciembre, 2004). Presentación. *Aquí Estamos, Boletín de ex-becarios indígenas del IFP-México*, 1(1). Recuperado de <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>
- Navia, C., Czarny, G. y Salinas G. V. (7 de enero de 2019). Estudiantes universitarios indígenas y procesos formativos. *Sinéctica, Revista electrónica de educación* (52). Recuperado de <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/912>
- Oehmichen, C. (2015). *Identidad, género y relaciones interétnicas: Mazahuas en la Ciudad de México*. México: UNAM-IIS-Programa de estudios de género.
- Ordoñez, M. (10 de enero de 2000). El territorio del Estado de Oaxaca: Una revisión histórica. *Investigaciones geográficas*, (42). Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01884611200000200006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01884611200000200006)
- Ortelli, P. y Sartorello, S. (2011). Jóvenes universitarios y conflicto intercultural. Estudiantes indígenas y mestizos en San Cristóbal de Las Casas, Chiapas. *Perfiles Educativos*, 33. Recuperado de <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/numeros/2011/e>
- Pérez, F. (2018). *Expresiones culturales de estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Chapingo originarios del Estado de Oaxaca: un estudio etnográfico*. (Tesis de maestría inédita). CINVESTAV-IPN: México
- Pieck, E. (abril-junio, 2005). La secundaria técnica. Su contribución a la formación para el trabajo en sectores de pobreza. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(25). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=140/14002509>
- Piña, C. (1988). La construcción del sí mismo en el relato autobiográfico. *Revista paraguaya de sociología*, 25(71), pp. 135-176
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y modernidad/racionalidad. *Perú indígena*, 13(29). Recuperado de <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
- Rappaport, J. (julio-septiembre, 2007). Intelectuales públicos indígenas en América Latina: Una aproximación comparativa. *Revista Iberoamericana*, LXXIII(220). Recuperado de <https://revistaiberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/5347/5504>

- Rea, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género: Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México* (Tesis de doctorado inédita). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social: México.
- Rebolledo, N. (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En Rebolledo, N. (Coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena: Memorias, crónicas y voces de los formadores*. (pp. 25-63). México: UPN
- Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos: Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En Oehmichen, B. (ed.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. (pp. 91-118). México: Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- Ríos, C. (1994). *Investigación cronológica: "La voz del pueblo proclama Justicia"*. Tataltepec de Valdés, Oaxaca, México.
- Robles, S. (2014). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujk tsënää yën - ayuujkwënää ny - ayuujk mäk äjtën*. México: UNAM.
- Sala Regional del Tribunal Regional del Poder Judicial de la Federación. Recurso de reconsideración SUP-REC-39/2007.
- Sámano, M. A. (2004). El indigenismo institucionalizado en México (1936-2000): un análisis. En Cifuentes, O. y Rolando, J. E. (Coords.). *La construcción del Estado nacional: democracia, justicia, paz y Estado de Derecho. XII jornadas lascasianas*. (pp. 141-158). México: Instituto de Investigaciones Jurídicas-UNAM
- Sánchez, G. K. (2016). *Intelectuales indígenas como protagonistas de un proceso de autogestión*. Oaxaca: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Santana, Y. y Czarny, G. (2019). Profesionistas mazatecos y transformaciones sociopolíticas: la escolarización universitaria como campo de disputa. En Coordinación de posgrado. *La investigación y la intervención en el posgrado UPN*. (pp. 36-52). México: UPN
- Santana, Y. (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. (Tesis de maestría inédita). UPN: México
- \_\_\_\_\_ (2015). Educación superior de carácter intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos. *Revista colombiana de Educación*, \_\_\_\_\_ (69). Recuperado de <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3251/2814>
- \_\_\_\_\_ (2019). *La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica*. (Tesis de doctorado inédita). UNAM: México

- Sarmiento, S. y Mejía M. C. (1987). *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. México: S. XXI, IIS-UNAM.
- Schmelkes, S. (2008). Las universidades Interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad a la equidad en educación superior? Ponencia disponible en [https://www.academia.edu/3048258/LAS\\_UNIVERSIDADES\\_INTERCULTURALES\\_EN\\_M%C3%89XICO\\_Una\\_contribuci%C3%B3n\\_a\\_la\\_equidad\\_en\\_educaci%C3%B3n\\_superior](https://www.academia.edu/3048258/LAS_UNIVERSIDADES_INTERCULTURALES_EN_M%C3%89XICO_Una_contribuci%C3%B3n_a_la_equidad_en_educaci%C3%B3n_superior)
- Serrano, J. A. y Ramos, J. M. (julio-diciembre, 2017). Ecos desde la perspectiva narrativa en la formación de profesionales de la educación. *Revista del IIC* (42). doi: <https://doi.org/10.34096/riice.n42.5351>
- Sigüenza, S. (2019). Política educativa nacional y experiencias cotidianas desde la escuela rural federal en Oaxaca (1926-1978). En Morales, I. (Coord.). *Aproximaciones a la historia de la educación en Oaxaca*. Oaxaca: Universidad La Salle.
- Spíndola, O. (septiembre-diciembre 2016). Espacio, territorio y territorialidad: una aproximación teórica de la frontera. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(228). Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/issue/view/4400/showToc>
- Tuhiwai, L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo: La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En Denzin, N. y Lincoln Y. (Comps.). *El campo de la investigación cualitativa*. (pp. 190-230). Barcelona, Gedisa.
- Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación. (2017). Recurso de reconsideración. Sala regional del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, Xalapa, Veracruz
- Varese, S. (1997). Identidad y Destierro: Los pueblos indígenas ante la globalización. *Revista De Crítica Literaria Latinoamericana*, 23(46), pp. 19-35. doi:10.2307/4530924
- \_\_\_\_\_ (2004). Entre el tianguis y los designios neoimperiales: etnopolítica de la migración transnacional indígena. En Escárcega, S. y Varese, S. (Coords.). *La ruta mixteca: el impacto etnopolítico de la migración transnacional en los pueblos indígenas de México*. (pp. 351-412). México: Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS-Colección Miguel Otón de Mendizábal.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). La investigación cualitativa. En Vasilachis de Gialdino (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa
- Vásquez, L. (1992). *Ser indio otra vez: La purepechización de los tarascos serranos*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes

- Velasco, S. (2010). Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste. En Velasco, S. y Jablonska, A. (Coords.). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. (pp. 63-112) México: UPN
- \_\_\_\_\_ (2018). El racismo cotidiano en la percepción de los universitarios de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco. En Baronnet, B., Carlos, G. y Domínguez, F. (Coords.). *Racismo, Interculturalidad y Educación en México*. Xalapa, Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Vélez, O. (28 de julio de 2009). Ejidatarios de Oaxaca se alistan para luchar contra presa de CFE. *La Jornada*, p. 27
- Walsh, C. (julio diciembre, 2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, (9). Recuperado de <https://www.revistatabularasa.org/numero09/>
- Zapata, C. (enero-junio 2005). Origen y función de los intelectuales indígenas. *Cuadernos Interculturales*, 3(4). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552/55200406>
- \_\_\_\_\_ (2007b). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar-Ediciones ABYA YALA-Centro de estudios culturales latinoamericanos, Universidad de Chile.
- \_\_\_\_\_ (2008). Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista. *Discursos/prácticas*, (2). Recuperado de [http://www.discursospracticas.ucv.cl/pdf/numerodos/claudia\\_zapata\\_silva.pdf](http://www.discursospracticas.ucv.cl/pdf/numerodos/claudia_zapata_silva.pdf)