

# Rutas y significados de la profesionalización indígena. Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior

## *Paths and meanings of indigenous professionalization. Experiences of Ayuujk professionals in Higher Education*

Erica González Apodaca

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL (CIESAS PACÍFICO SUR), MÉXICO

erica.glz.apodaca@gmail.com

ORCID: 0000-0002-2113-7431



### RESUMEN

Atendiendo los estudios cualitativos desarrollados en los últimos años sobre la inserción de miembros de pueblos originarios en la educación superior y la creciente visibilidad del sujeto indígena en espacios universitarios (Guzmán, 2017), este texto reflexiona sobre los sentidos de la profesionalización universitaria y su carácter situado en entramados familiares, comunitarios y territoriales del profesionista Ayuujk. De igual forma, analiza la reconfiguración de sus vínculos y pertenencias comunitarias. Las reflexiones se sustentan en resultados de una investigación etnográfica participativa con hombres y mujeres Ayuujk de Oaxaca, estudiantes en instituciones de educación superior entre 2000 y 2010.

**Palabras clave:** Profesionalización indígena; pueblos indígenas en educación superior; pueblo Ayuujk Oaxaca.

### ABSTRACT

*This text is inscribed within the qualitative studies developed in recent years on the insertion of indigenous peoples in higher education and the increasing visibility of the indigenous subject at university spaces (Guzmán, 2017). It reflects on the meaning of university professionalization and its character located in family, community and territorial networks of the Ayuujk professional. The paper also discusses the reconfiguration of their community bonds and a sense of belonging to it. The analysis is based on the results of participatory ethnographic research with Ayuujk men and women from Oaxaca, students in higher education institutions between 2000 and 2010.*

*Keywords: Indigenous Professionalization; Indigenous Peoples in Higher Education; Ayuujk People of Oaxaca.*

Fecha de recepción: 01/11/2019

Fecha de aceptación: 21/01/2020

## Introducción

Conocer y comprender los procesos de inserción del estudiantado indígena en las instituciones de educación superior (IES) y sus estrategias para desarrollar estudios profesionales es un tema relevante a las políticas de este nivel. Los objetivos de inclusión y equidad educativas no se entienden sin considerar la centralidad de los sujetos de la educación en tanto productores de conocimientos, valores y cultura, y, sobre todo, el contacto con la complejidad de sus mundos de vida (Arroyo, 2003). Para la investigación educativa en México, el estudio de las dimensiones objetivas e intersubjetivas de la profesionalización en contextos de diversidad étnica, lingüística y cultural es un potente campo de análisis en las últimas dos décadas.

Este texto se centra en los profesionistas Ayuujk como sujetos de la educación superior y reporta algunos aspectos de sus experiencias y sentidos en torno a ellas. El antecedente es una investigación desarrollada entre 2011 y 2014, que analizó las rutas profesionales<sup>1</sup> construidas por los sujetos desde sus contextos familiares, comunitarios y migratorios, y la forma en que sus experiencias de paso por la educación superior influyeron en sus identidades y vinculaciones comunitarias. El estudio conjugó una base etnográfica<sup>2</sup> con elementos del enfoque biográfico,<sup>3</sup> haciendo una reconstrucción narrativa del pasado desde el presente.

Los apartados primero y segundo aportan el contexto y los sujetos de investigación. El tercer

apartado describe las rutas de educación superior y analiza el capital social de las redes familiares y migratorias. Posteriormente, el cuarto examina el marco de desigualdad que representan las modalidades diferenciales de educación superior y las experiencias escolares acotadas por desigualdades sociales, étnicas y de género. Por último, se describen las vinculaciones de los profesionistas con la comunidad étnica, que se dirimen entre tensiones y reconfiguraciones identitarias. Las conclusiones sintetizan los principales hallazgos.

## Contexto de la investigación

Los participantes de este trabajo son profesionistas originarios del municipio Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, ubicado en la Sierra Norte de Oaxaca.<sup>4</sup> La comunidad se organiza políticamente por sistemas normativos internos, bajo el escalafón de cargos comunitarios y el reconocimiento de la Asamblea como autoridad política. La organización comunitaria sostiene una importante vitalidad cultural y lingüística.<sup>5</sup>

En Tlahuitoltepec se ha desarrollado fuertemente la escolarización<sup>6</sup> y los proyectos educativos comunitarios con pertinencia cultural y lingüística. Desde la década de 1980 la escolarización movilizó a muchos jóvenes hacia las ciudades de México y Oaxaca, así como a los estados de Veracruz, Tamaulipas, Sinaloa, San Luis Potosí y Puebla (Pérez, 2006, p. 27).<sup>7</sup> En el municipio se abrió en el año 2000 el Instituto Tecnológico de la Región Mixe

<sup>1</sup> La noción de “rutas profesionales” es utilizada para referir al tránsito por la educación superior como espacio de diversidad y no linealidad de las formas, estrategias, significados y decisiones que toman los sujetos en sus procesos de formación profesional. Permite tomar distancia del concepto de “trayectorias escolares”, utilizado en la sociología de la educación para identificar y clasificar diferentes tipos de desempeño y avance en el sistema escolar —perseverante, de rezago, de abandono—, cruzándolas con variables de tipo familiar, socioeconómico o de capital cultural de los estudiantes. De este modo, se pueden realizar comparaciones entre programas e instituciones y medir la eficiencia interna de las instituciones de educación superior (IES) (Chaín, 2015). A diferencia de esta categoría que marca procesos más bien lineales, la noción de rutas remite diversas posibilidades y formas flexibles de transitar, habitar y significar los espacios de formación superior.

<sup>2</sup> Rockwell define la investigación etnográfica como la que conlleva trabajo de campo prolongado en una localidad, implica compromiso con el conocimiento y los sentidos locales y produce descripciones teóricamente informadas de los procesos socioculturales, así como de sus connotaciones de poder (2009). En México, exposiciones extensas sobre etnografía educativa han sido publicadas por Bertely (2000) y Rockwell (2009).

<sup>3</sup> El enfoque biográfico tiene como núcleo básico la perspectiva centrada en el actor y la recuperación de sus vivencias y experiencias tal como el actor mismo las reconstruye, sea a lo largo de su vida (historias de vida) o en un momento determinado (relatos de vida). Para Roberti (2012), este enfoque revaloriza al sujeto como objeto de investigación y permite una mediación entre la historia individual y la historia social en que se encuentra situada.

<sup>4</sup> Se ubica en la parte alta del Distrito Mixe, a 123 kilómetros al noreste de la capital de Oaxaca y 2400 metros sobre el nivel del mar.

<sup>5</sup> De acuerdo con el Censo 2010 su población total es de 9663 habitantes, distribuidos entre la cabecera municipal (35.7%) y 35 agencias. Según el Censo de Población 2015 realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 98.3% de esa población es hablante de la lengua Ayuujk o Mixe.

<sup>6</sup> En el Censo 2010 estaban registrados 36 centros educativos en la comunidad de nivel básico al nivel medio superior, con 160 docentes en servicio.

<sup>7</sup> Entre 2000 y 2010 el número de profesionistas creció de 88 a 373 y de 7 a 14 posgraduados.

(ITRM) con una modalidad de educación a distancia;<sup>8</sup> asimismo, en 2012 se inauguró la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM), una iniciativa comunitaria en la que participan profesionistas locales.<sup>9</sup>

En este contexto, los sujetos de la investigación<sup>10</sup> fueron 14 profesionistas —ocho mujeres y seis varones— con edades entre 25 y 34 años y diversas condiciones de residencia, escolaridad familiar y bilingüismo (ver Tabla 1). Salvo tres casos, la mayoría

eran solteros y dos mujeres solteras con hijos. La mitad del grupo hacía parte de la primera generación con acceso a educación superior: la escolaridad de los padres era de nivel básico; en varios casos bilingües incipientes o monolingües en Ayuujk. De la mitad restante, uno o ambos padres habían cursado estudios profesionales, la mayoría para ingresar al magisterio; sólo dos casos tenían licenciatura universitaria. En varias familias había también hermanos mayores profesionistas.

**TABLA 1**  
*Profesionistas Ayuujk participantes en la investigación*

NOMBRE/ GÉNERO	EDAD	ESCOLARIDAD <sup>11</sup>	ESTADO CIVIL	RESIDENCIA	OCUPACIÓN	HERMANOS	ESCOLARIDAD PADRE/MADRE	OCUPACIÓN PADRE/MADRE	CONDICIÓN LINGÜÍSTICA PADRES
G. (F)	29	Licenciatura inconclusa	Soltera	Comunidad	Hogar Negocio propio	3/6	Primaria	Negocio/ Campesina	Bilingüe incipiente
A. (F)	28	Profesional técnico	Soltera	Comunidad	Empleada	1/4	Primaria/ Ninguna	Empleado/ Campesina	Bilingüe
F. (F)	28	Profesional técnico	Soltera	Comunidad	Empleada	sd/6	Primaria	Comerciantes	Bilingüe incipiente
Y. (F)	25	Profesional técnico	Casada	Comunidad	Hogar Gestión de proyectos	1/4	Normal/ Secundaria	Maestro (ausente)/ Bordadora	Bilingüe pleno
B. (F)	29	Profesional técnico	Soltera	Comunidad (temporal por cargo)	Docente de música	3/5	Ninguna	Campesinos	Monolingüe Ayuujk
M. (M)	s. d.	Licenciatura	Soltero	Comunidad	Comerciante	1/4	Ninguna	Campesina	Monolingüe Ayuujk
E. (M)	34	Licenciatura	Casado	Istmo de Oaxaca	Docente de música	1/6	Secundaria/ Ninguna	Músico (+)/ Campesina, tejedora	Bilingüe incipiente
T. (M)	27	Licenciatura Posgrado en curso	Soltero	Ciudad de México	Estudiante	4/5	Ninguna	Campesinos	Bilingüe pleno
ED. (M)	28	Licenciatura	Soltero	Costa de Oaxaca	Negocio propio	2/3	Normal	Maestros	Bilingüe pleno
C. (M)	26	Licenciatura Posgrado en curso	Soltero	Oaxaca	Estudiante	1/2	Licenciatura/ Normal	Maestros	Bilingüe pleno

<sup>8</sup> Institución adscrita al Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica. En 2014 el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) se reconfiguró como una extensión del Instituto Tecnológico del Valle de Etla.

<sup>9</sup> Tlahuitoltepec ha sido ampliamente abordado desde la investigación social (Nahmad, 1994, 2003; Pérez, 2006; Martínez, 2011; Contreras, 2008). Investigadores educativos han estudiado la tradición local de educación propia, fundada en la filosofía del Wejën-kajën (Cardoso, 2008), los intelectuales Ayuujk (Díaz, 2001) y la relación establecida con la escolarización del Estado, produciendo numerosos trabajos (Acunzo, 1991; González Apodaca, 2004, 2013; Reyes, 2013). En los últimos 15 años han destacado investigaciones desarrolladas por profesionistas locales, desde posiciones doblemente implicadas como investigadores y miembros de la comunidad (Cardoso, 2008; Gallardo, 2013; Gutiérrez, 2014; Robles & Cardoso, 2007; Vargas Vásquez, 2008; Díaz Ortiz, 2013).

<sup>10</sup> Con el grupo trabajamos por espacio de 12 meses, en los cuales tomaron forma 14 entrevistas etnográficas a profundidad y seis relatos de vida. La riqueza de sus narrativas permitió apreciar la gran diversidad de experiencias de tránsito por la educación superior y la configuración heterogénea y desigual de sus rutas profesionales. Se mantuvo una orientación participativa y dialógica de la investigación desde un inicio. El grupo se conformó bajo invitación a los primeros contactos, con quienes ya se tenía un conocimiento previo y quienes convocaron a otros más. La incorporación fue voluntaria; por cuidar la identidad de los participantes se guarda su anonimato.

<sup>11</sup> El grupo estudió en las siguientes IES: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO), Universidad Tecnológica de la Mixteca (UTM), Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), Universidad Mesoamericana en Oaxaca, Universidad Iberoamericana Puebla, ITRM de Tlahuitoltepec.

NOMBRE/ GÉNERO	EDAD	ESCOLARIDAD <sup>11</sup>	ESTADO CIVIL	RESIDENCIA	OCUPACIÓN	HERMANOS	ESCOLARIDAD PADRE/MADRE	OCUPACIÓN PADRE/MADRE	CONDICIÓN LINGÜÍSTICA PADRES
L. (F)	32	Licenciatura	Soltera	Comunidad	Empleada eventual. Negocio propio	3/4	Normal/ Secundaria	Maestro/ Tejedora	Bilingüe pleno
R. (F)	32	Licenciatura	Casada	Comunidad	Gestión de proyectos	2/2	Normal (ausente)/ Secundaria	Maestros	Bilingüe pleno
TJ. (F)	25	Licenciatura	Soltera	Oaxaca	Gestión de proyectos	1/2	Licenciatura	Profesionistas	Bilingüe pleno
TS. (M)	28	Posgrado	Soltero	Oaxaca	Estudiante/ Docente	8/8	Ninguna	Campeños	Monolingüe Ayuujk

La residencia era relativa; la mayor parte tenía gran movilidad dentro de circuitos laborales, familiares, escolar-profesionales y afectivos. Ocho profesionistas vivían en la comunidad de forma semipermanente, en etapas transicionales o por el servicio comunitario; los restantes en Oaxaca, el Istmo y la Ciudad de México. Todos mantenían vinculaciones más o menos periódicas con la comunidad de origen, sujetas principalmente a las relaciones de parentesco.

*Las rutas de la educación superior: entre el esfuerzo personal, la familia y el capital social*

Los resultados de la investigación revelan que las desigualdades sociales y educativas generan rutas de profesionalización y experiencias escolares acotadas (Saraví, 2009), mas no determinantes; si bien estructuran las posibilidades de los sujetos para cursar estudios superiores, también son objeto de mediaciones y expresiones de agencia social, que inciden en rutas profesionales diversas.

Ello sugiere que no estamos ante una relación unívoca entre la escolaridad de los padres y el acceso de los hijos a la universidad. En familias de origen campesino o comerciante con escolaridad básica, la profesionalización parte de una posición de desventaja; ante esto, los sujetos elaboran estrategias para sostener las trayectorias escolares hacia el nivel profesional. Una forma recurrente es negociar la elección de carrera e institución, recurriendo a opciones

regionales para reducir costos. Entre las estrategias identificadas, destaca el ingreso al Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), como instructor o instructora, para contar con la beca de estudios superiores al término del servicio, incluso hasta dos periodos sucesivos; otra opción frecuente es tomar trabajos temporales, vespertinos o en vacaciones.

En familias donde al menos uno de los padres es maestro, la adscripción al magisterio garantiza un ingreso estable, y además da acceso a una red de contactos, recursos educativos, bienes culturales y prácticas gremiales compartidas. Las rutas de profesionalización de los hijos se amplían a IES de Oaxaca, Puebla y Ciudad de México. La relación, sin embargo, tampoco es lineal: en familias de padres con poca escolaridad, hermanos mayores o tías y tíos maestros o profesionistas suelen apoyar las trayectorias académicas de los miembros más jóvenes. En casos similares, las vinculaciones del mismo sujeto con redes del movimiento etnopolítico se convierten en un capital social para acceder a políticas afirmativas, como apoyo a la trayectoria profesional.<sup>12</sup>

Hay una unidad de atención a estudiantes indígenas en la universidad, entonces esa vez había una convocatoria para pedir becas alimenticias y te hacen un test, te preguntan si eres indígena. Pero yo al menos no veo mucha diferencia entre ser y no ser indígena, yo recibo trato igual. Sólo en Estados Unidos sí me sentí un poco discrimi-

<sup>12</sup> T. es un profesionista que cursa estudios de doctorado, hijo de padres campesinos y monolingües. Desde joven participó activamente en espacios de fortalecimiento de la identidad Ayuujk como las Semanas de Vida y Lengua Mixe (SEVILEM) promovidas por la organización etnopolítica regional, SER Mixe. El capital cultural y social que construyó en dichos espacios aunado a su buen desempeño académico, factores de personalidad y el acceso a recursos de las políticas afirmativas, influyeron para construir una ruta profesional.

nado, pero por los propios mexicanos. El año pasado postulé para un seminario por dos meses; la universidad tiene convenio y abrieron una convocatoria para un seminario de jóvenes libres universitarios. Pedían mucha experiencia de trabajo comunitario y me gané la beca de dos meses. Nos llevaron a estancias en la Universidad de Harvard, fuimos a Nueva York, fue muy interesante (T., entrevista, 15 de marzo, 2013).

Las decisiones relacionadas con los procesos de profesionalización no responden sólo a las expectativas individuales de los sujetos, sino que también se pondera la situación y los intereses familiares e incluso las expectativas comunitarias sobre los profesionales. Acceder y mantenerse en la universidad hace parte de proyectos personales, asimismo responde a proyectos colectivos de movilidad social, prestigio y fortalecimiento de la comunidad.

Las redes familiares son los principales soportes de las rutas profesionales; los apoyos pueden ser con manutención, hospedaje, cuidado de los hijos, supervisión del desempeño académico, orientación para la gestión de becas o empleo, consejo y apoyo moral:

En el bachillerato, mi hermano Rafa había ingresado a su licenciatura y me dejaba hacer un montón de resúmenes; entonces tenía que hacer las lecturas, hacer los resúmenes y escribir en la computadora, entonces así trabajaba, yo iba al CECAM a ayudarlo. A él le dejaban tareas de español, de cómo se escribe de manera correcta, tareas de literatura, literatura clásica y universal, de inglés y así lo ayudaba (TS., entrevista, 23 de julio, 2012).

*“Estudiar cerca”: educación superior no urbana, desigualdad y género*

Estudios sobre jóvenes y bachillerato han registrado que las expectativas escolares de jóvenes en contextos rurales están generalmente orientadas hacia las ciudades por el prestigio asociado con la universidad

urbana (Weiss, 2012). Quienes no alcanzan a sostener una ruta profesional en la ciudad pueden optar por las IES regionales y tecnológicas, que si bien son accesibles, a la vez hacen parte de desigualdades acumuladas (Saraví, 2009).

En este caso, “estudiar cerca” era la alternativa para miembros de familias campesinas, principalmente para estudiantes mujeres, que ajustaban sus expectativas a las opciones de la región, a menudo reducidas y precarizadas. La opción local —el ITRM— adolecía de una oferta descontextualizada,<sup>13</sup> insuficientes recursos docentes y una imagen devaluada frente a la universidad urbana. A esta IES recurrieron cuatro profesionistas del grupo, todas mujeres, lo cual evidencia los desequilibrios de género:<sup>14</sup>

Me metí al Tecnológico, de plano nomás por no estar aquí en la casa, porque no había ni carrera ni nada como para escoger. Había una única opción de Ingeniero Industrial (...). Ni lo acabé, es lo más malo, que no lo acabé porque me casé, tuve a mi hijo y ya no lo quise dejar. Pero no hay oportunidades aquí de trabajar en eso. Yo decía: ‘Si termino aquí es por mi papel, para que tal fulano no diga que no terminé la carrera’ (G., entrevista, 12 de marzo, 2012).

Acotadas por la desigualdad, las experiencias en estas opciones se sujetan a otros sentidos. En varios casos, el título profesional representó un capital simbólico útil para la movilidad social y laboral, en trabajos temporales dentro y fuera de la comunidad. La experiencia de profesionalización y las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), en otros casos, apuntalaron una mirada positiva de sí, facilitaron establecerse cerca de la familia o emprender proyectos personales y familiares. Es en ese tenor que estudiar en modalidades educativas subalternizadas se resignifica como recurso para transitar por la desigualdad.

<sup>13</sup> Sólo se ofertaba una licenciatura en Ingeniería Industrial, en modalidad a distancia.

<sup>14</sup> Para cuatro de las ocho profesionistas del grupo, sus opciones se limitaron a ingresar a la modalidad técnica y a distancia existente en el pueblo; mientras que en el caso de los varones, todos los del grupo hicieron rutas profesionales en universidades urbanas y tres de ellos cursaron estudios de posgrado.

## *Políticas afirmativas, entre el estigma y la inclusión*

Profesionistas del grupo tuvieron acceso a programas de acción afirmativa<sup>15</sup> (AA) de sostenimiento público y privado y becas para estudiantes indígenas en el marco de las políticas de atención a la equidad; entre ellas, el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES),<sup>16</sup> el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi),<sup>17</sup> y Pronabes,<sup>18</sup> así como becas de universidades privadas.

La investigación reportó que el acceso a estos recursos tiene estrecha relación con las vinculaciones preexistentes de las familias: en algunos casos, la cercanía con organizaciones y espacios etnopolíticos, las habilidades lingüísticas en Ayuujk y el desarrollo de identidades étnicas reivindicativas constituyen un capital social favorable para ser sujetos de dichas políticas y recursos. Como contraparte, esta cercanía se vive como una experiencia ambivalente, en tanto los programas suelen construir la diferencia cultural de una forma homogénea y a menudo estigmatizante. A la par, se invisibiliza el racismo institucional y se dejan intactas las culturas universitarias en las que los estudiantes de pueblos originarios no son percibidos desde sus fortalezas, sino desde sus carencias.

Algo que también es una creencia, al menos de la universidad a la que yo fui, era: “Tú vienes de un bachillerato rural, entonces no estás bien prepara-

da”. Entonces te vamos a dar un curso propedéutico por un programa de becas. Al principio de la Ibero fue cuando nos pusieron el curso; éramos cinco o seis becarios de Chiapas, Veracruz, Oaxaca. Yo dije: “Yo me regreso a mi casa y me espero al siguiente año a entrar a una universidad, porque no voy a perder el tiempo aquí, gastando dinero en algo que yo ya estudié durante tres años”. Igual los otros becarios; varios de ellos se titularon muy rápido de la carrera, apenas habíamos salido y ya estaban titulándose. Y es que eso pasa, se tiene identificado que eres “indígena” y tienes que estar asociado con una historia de sufrimiento, limitaciones de todo tipo, condiciones de ignorancia; se crean grupúsculos. Y no necesariamente es así (TJ., entrevista, 12 de mayo, 2012).

## *Profesionalización y pertenencia comunitaria: reconfiguraciones y tensiones*

Finalmente, una dimensión de las experiencias profesionales atiende a la recomposición de las vinculaciones comunitarias. En general, el regreso a la comunidad se concibe como un compromiso, con un sentido de devolución de los apoyos prestados. No en todos los casos esto supone un retorno físico, sino simbólico, que más que ser una ruptura trae consigo una reformulación de las membresías comunitarias. A menudo el retorno cuestiona mandatos sociales y enfrenta tensiones con las culturas parentales, comunitarias y de género. Sin embargo, “salir de la comunidad” genera otros aprendizajes y reformula

<sup>15</sup> Aunque no hay consenso respecto a las definiciones de las políticas de acción afirmativa (AA) y ésta se vincula con distintos contextos sociales e históricos, una noción general la aporta Castro et al. (2009), para quienes las políticas afirmativas “orientan sus esfuerzos hacia la promoción de beneficios temporales que les permitan a los grupos más vulnerables alcanzar mayores y mejores niveles de acceso, calidad y eficiencia respecto a la oferta pública y privada de bienes sociales, culturales, económicos y políticos de una sociedad de bienestar con equidad social (...) Se configuran como un conjunto de políticas de nivelación social, dirigidas a corregir la vulnerabilidad acumulativa y persistente de la población [ante] los grupos sociales históricamente más beneficiados” (161). En México la vulnerabilidad y la orientación niveladora de las acciones afirmativas son indisociables del colonialismo y el racismo persistentes en el sistema social y educativo.

<sup>16</sup> El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) inició en México en el año 2001, bajo la coordinación de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y con el apoyo financiero de la Fundación Ford. Hasta 2010, 16 IES se habían sumado abriendo Unidades de Apoyo Académico a estudiantes indígenas en sus campus universitarios. Su objetivo fue “fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior participantes en el programa para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel” (ANUIES-Fundación Ford, 2005, p. 7). Fue abierto en la UABJO en 2005.

<sup>17</sup> El Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (Probepi) es un programa especial apoyado por Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y actualmente conducido por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Su primera convocatoria data del año 2012, con la participación de la entonces Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Recuperado de <https://becasindigenas.ciesas.edu.mx>

<sup>18</sup> Las becas del Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se destinan a jóvenes que estudian en este nivel en instituciones públicas, que provengan de hogares con bajos ingresos. El criterio de asignación es socioeconómico, no cultural.

las lealtades, no necesariamente con menos compromiso para la lucha y la reivindicación etnopolítica.

Algunos profesionistas del grupo impulsan representaciones emergentes de su identidad Ayuujk, en ámbitos profesionales y laborales crecientemente permeables a un enfoque de diversidad: la radiodifusión, la educación comunitaria, el arte, los lenguajes digitales, la música. Otros están empujando estos enfoques en nichos tradicionales de profesionalización indígena —como el magisterio— desde espacios comunitarios, urbanos o migratorios. En contraparte, otros profesionistas no desarrollan prácticas reivindicativas del ser Ayuujk; su identidad se desarrolla cercana a la praxis social cotidiana y asociada con las relaciones de parentesco, tanto dentro de la comunidad como fuera de ella. Se construyen posiciones críticas hacia los diferentes discursos identitarios y sus contradicciones.

La universidad abre las puertas para conocer otros modos de vida y en algún momento elegir un modo de vida particular, pero este hecho se tensiona constantemente en la educación que brindan los padres y abuelos. Implica asumir grandes retos, como combinar entre cargos y trabajos, entre exigencias familiares y aspiraciones personales. A mí así me pasa. Luego me preguntan compañeros: “Oye, pues para eso estudiaste, no que eras bien inteligente y ve donde caíste. Ama de casa, mujer así típica de Tlahui”. Y entonces yo luego digo: bueno, pues entonces no hay ese arraigo, también hay prejuicios muy gruesos. Porque entonces los que estudiamos ¿qué?, ¿nos tendríamos que dedicar sólo a describir lo romántico de la vida de la gente? (R., entrevista, 20 de marzo, 2011).

### *Conclusiones*

Los profesionistas Ayuujk articulan sus experiencias de paso por la educación superior y sus identidades profesionales en un marco de diversidad. Como primera o, en algunos casos, segunda generación con acceso a este nivel, construyen rutas de profesionalización heterogéneas, según los recursos disponi-

bles en sus contextos familiares y sociales: experiencias escolares acotadas por desigualdades sociales, étnicas y genéricas.

La vinculación con el magisterio, los movimientos etnopolíticos y la academia representan un capital social aportado por las redes de parentesco, que amplía las rutas de profesionalización hacia la universidad urbana y las políticas afirmativas. Las experiencias ambivalentes de quienes son sujetos de la acción afirmativa evidencian las contradicciones de las políticas de nivelación y ampliación de cobertura, que hasta ahora poco impactan en el combate al racismo universitario y la discriminación. Así como la construcción de culturas institucionales orientadas hacia la diversidad cultural, lingüística y epistémica.

Además de ser parte de un proyecto personal, la profesionalización contiene una dimensión colectiva asociada con expectativas familiares y comunitarias. Las decisiones de los sujetos se negocian en función de la condición familiar y de mandatos de género. En este último tema, aunque el acceso de las mujeres indígenas a la educación superior se ha ampliado en las últimas décadas, sus narrativas revelan la persistencia de desigualdades interseccionadas que acotan sus experiencias profesionales. Todo ello configura formas de llegar a ser profesionista distintas y desiguales.

Los sentidos y experiencias que los sujetos elaboran sobre la educación superior se caracterizan por su diversidad. Además de significar movilidad social, se asocia con emprender o apuntalar proyectos familiares o laborales, construir una imagen social y personal, devolver el apoyo obtenido y contribuir a la comunidad.

En suma, acercarse a los significados que los sujetos construyen a sus experiencias subjetivas de la educación superior, no es una tarea de menor importancia para diseñar políticas educativas y programas de inclusión de los “nuevos” sujetos universitarios. La definición de políticas debe partir del reconocimiento de los imaginarios que las comunidades educativas y los sujetos de esa pretendida inclusión construyen. En ese sentido, las voces presentadas constituyen una expresión de la agencia social y de su interpelación al campo de las políticas educativas del Estado. ■

- Acunzo, M. (1991). Educación e identidad étnica. *El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec (México)*. Perú: Abya Yala.
- Arroyo, M. (2003). Pedagogías em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, 3(1), 28-49.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)-Fundación Ford (2005). *Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Memoria de Experiencias (2001-2005)*. México: ANUIES.
- Cardoso, R. (2008). *Wejèn-Kajèn (brotar, despertar): noción mixe de educación* (Tesis de maestría). Departamento de Investigaciones Educativas, México.
- Castro, J., Urrea F. & Viafara, C. A. (2009). Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali. *Revista Sociedad y Economía*, 16, 159-170.
- Chaín, R. (2015). Prólogo. En J. C. Ortega, R. López & E. Alarcón (Coords.). *Trayectorias escolares en educación superior. Propuesta metodológica y experiencias en México* (pp. 9-14). México: Universidad Veracruzana.
- Contreras, I. (2008). *Autonomía comunitaria y apropiación educativa en una comunidad Ayuujk (mixe)* (Tesis de doctorado). UAM, México.
- Díaz, F. (2001). Comunidad y comunalidad. *La Jornada Semanal*, 314, 12.
- Díaz Ortiz, F. (2013). *Historia y vida de Santa María Tlahuitoltepec Mixe*. Oaxaca, México: Carteles Editores.
- Gallardo, C. (2013). *Educación escolar, política comunal e ideología étnica: los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec* (Tesis de maestría). CIESAS, México.
- González Apodaca, E. (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixe*. México: SEP.
- González Apodaca, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles educativos*, 35(141), 65-83.
- Gutiérrez, J. (2014). *Estructura de la cláusula simple, predicación primaria y predicación secundaria en el mixe de Tlahuitoltepec* (Tesis de maestría). CIESAS, México.
- Guzmán, C. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87.
- Martínez, J. C. (2011). *La nueva justicia tradicional: interlegalidad y ajustes en el campo jurídico de Santiago Ixtayutla y Santa María Tlahuitoltepec*. Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca.
- Nahmad, S. (1994). *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Nahmad, S. (2003). *Fronteras étnicas: análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs. proyecto étnico: el caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*. México: CIESAS.
- Pérez, L. (2006). *El proceso migratorio y su impacto hacia la comunidad, en Santa María Tlahuitoltepec, Mixe* (Tesis de doctorado). UAM, México.
- Roberti, E. (2012). El enfoque biográfico en el análisis social: claves para un estudio de los aspectos teórico-metodológicos de las trayectorias laborales. *Revista Colombiana de Sociología*, 35(1), 127-149.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Robles, S. & Cardoso, R. (Comps.). (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México: UNAM.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. México: CIESAS.
- Vargas Vásquez, X. N. (2008). *Wejèn-Kajèn. Las dimensiones del pensamiento y generación del pensamiento comunal*. Oaxaca: Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuitoltepec.
- Weiss, E. (Coord.). (2012). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

#### SEMBLANZA

Profesora investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Doctora en Ciencias Antropológicas. Recibió distinciones como el premio Fray Bernardino de Sahagún del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Es miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN), del Colegio de Estudios en Antropología Social (CEAS) y pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel 2. Es investigadora del campo de la antropología de la educación en México. Entre sus publicaciones destacan: *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos: experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuujk* (CIESAS, 2016), *Los profesionistas indígenas en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe* (Juan Pablos, 2008) y “Anthropological research on educational processes in México” (en coautoría con E. Rockwell) (Berghahn, 2012).