



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

***Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas
de bachillerato intercultural en la región mixe***

Erica Elena González Apodaca

Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas

Director: Dr. Rodrigo Díaz Cruz

Asesores: Dr. Gunther Dietz

Dra. María Bertely Busquets

México, D.F.

Junio, 2006

Índice general

Agradecimientos	i
Introducción.....	1
<i>Trabajo de campo, preguntas y referentes teóricos de la investigación.....</i>	<i>6</i>
<i>Estructura de la investigación.....</i>	<i>11</i>
PARTE I. El tejido: la educación intercultural como arena política	13
Capítulo 1. Escuela y procesos étnicos. Revisión teórica.....	15
<i>1.1 Estudios étnicos y escolarización: un campo de análisis antropológico.....</i>	<i>15</i>
<i>1.1.1 La antropología y las relaciones interculturales en México.....</i>	<i>15</i>
<i>1.1.2 Los ejes conceptuales: etnicidad y nacionalismo</i>	<i>22</i>
<i>1.1.3 La escuela nacionalista como espacio de apropiación étnica.....</i>	<i>32</i>
<i>1.2 La educación intercultural como arena política.....</i>	<i>38</i>
<i>1.2.1 El marco global: multiculturalismo y discursos institucionales de educación intercultural.....</i>	<i>38</i>
<i>1.2.2 El marco local: la intermediación nativa en las propuestas de escuela intercultural</i>	<i>45</i>
<i>a. Intermediación y poder</i>	<i>46</i>
<i>b. El indígena letrado como intermediario intercultural.</i>	<i>50</i>
Capítulo 2. Redes educativas e intermediarios nativos en la región Mixe.....	57
<i>2.1 Redes sociales</i>	<i>61</i>
<i>2.2 Red gubernamental neo-indigenista.....</i>	<i>63</i>
<i>Conformación histórica de la red</i>	<i>67</i>
<i>Principales nodos y recursos bajo control.....</i>	<i>72</i>
<i>2.3 Redes étnico-indianistas.....</i>	<i>85</i>
<i>Configuración histórica de la red.....</i>	<i>91</i>
<i>Principales nodos</i>	<i>96</i>
<i>2.4 Redes magisteriales proindianistas.....</i>	<i>111</i>

<i>Conformación histórica de la red</i>	117
<i>Principales nodos</i>	126
2.5 Redes migratorias comunistas	136
<i>Conformación de la red y principales nodos</i>	141

PARTE II. La trama: identidades emblemáticas y proyectos políticos en tres experiencias de nivel medio superior.....151

Capítulo 3. Alianzas estratégicas con el Estado: el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP).....156

<i>3.1 Escolarización en Santa María Tlahuitoltepec Mixe</i>	156
<i>3.2 Los perfiles de intermediación local</i>	161
<i>3.3 La especificidad del BICAP como proyecto étnico</i>	181
<i>El escenario simbólico del bachillerato</i>	182
<i>Profesionistas – docentes</i>	186
<i>La propuesta</i>	188
<i>Las prácticas escolares</i>	193
<i>3.4 Tensiones en el dominio</i>	197
<i>3.5 Conclusiones</i>	202

Capítulo 4. La validación oficial de un modelo. La preparatoria comunitaria de Santa María Alotepec.207

<i>4.1 Panorama de la escolarización en Santa María Alotepec Mixe</i>	207
<i>4.2 Historia local de la escolarización.</i>	210
<i>La influencia del cacicazgo</i>	210
<i>Primeros actores letrados en Alotepec</i>	212
<i>La preparatoria comunal</i>	216
<i>4.3 Los profesionistas de Alotepec y sus perspectivas escolares</i>	223
<i>4.4 Intermediarios y tensiones en el nivel de articulación local</i>	231
<i>4.5 El dominio escolar: planteamiento curricular y esferas de apropiación local.</i>	238
<i>4.6 Conclusiones</i>	253

Capítulo 5. La red migratoria comunalista y el proyecto de Bachillerato Comunitario en Totontepec Villa de Morelos.....	257
5.1 <i>Panorama de la escolarización local.....</i>	258
5.2 <i>Antecedentes históricos de la escolarización.....</i>	261
<i>Familias letradas y poder caciquil.....</i>	261
<i>La conformación de la red migratoria comunalista</i>	266
5.3 <i>El Instituto Comunitario Mixe.....</i>	273
<i>La arena educativa y los primeros discursos reivindicativos de la identidad local</i>	273
<i>La ruptura con los líderes de la red étnico indianista regional.....</i>	275
<i>Canales alternativos de gestión</i>	278
<i>Límites de la apropiación étnica de la escuela</i>	284
5.4 <i>Vías de reivindicación étnica en las redes migratorias totontepecanas.....</i>	290
5.5 <i>Conclusiones</i>	296
Capítulo 6: Historias que configuran actores. Los profesionistas mixes como intermediarios de la negociación intercultural.....	299
6.1 <i>“Qué iba yo a saber en aquel tiempo que había tantas lenguas en el país”. Migración escolar y magisterio bilingüe: Margarita Cortés.....</i>	301
6.2 <i>“Sumar nuestros elementos culturales con los elementos de las otras culturas del mundo”:</i> <i>Juan Carlos Reyes.....</i>	316
6.3 <i>Conclusiones</i>	325
Conclusiones	329
<i>Modernidad y globalización en el tejido educativo regional.....</i>	331
<i>Tramas distintivas en la arena de poder.....</i>	333
<i>Intermediación civil y proyectos etnogenéticos</i>	335
<i>“Lo intercultural” en las apropiaciones étnicas de la escuela</i>	339
Índice de siglas	345
Anexo 1. Mapa de localización	347
Anexo 2. Mapa curricular BICAP.....	349

Anexo 3. Imágenes de los bachilleratos351

Bibliografía.....355

Agradecimientos

Como marco institucional de esta tesis, he de agradecer en primera instancia a la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y al Posgrado en Ciencias Antropológicas de la Unidad Iztapalapa, la oportunidad brindada para la realización de mis estudios doctorales. Asimismo, reconozco el respaldo que significaron las becas que, en diferentes etapas del proceso, fueron otorgadas por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), la Universidad de California en San Diego (UC San Diego), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Programa de Doctorantes Externos del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), gracias a las cuales pude responder a las exigencias que supuso el desarrollo de la investigación. A la Unidad Istmo de CIESAS y a la Unidad 201 de la UPN, les agradezco el espacio y los generosos apoyos brindados por su personal académico y administrativo. A todos ellos devuelvo este trabajo.

La elaboración de ésta tesis me deja en deuda con muchas personas. En primer lugar, agradezco a mis colaboradores mixes haber abierto las puertas para asomarme a los complejos procesos que tejen sus afirmaciones identitarias y la construcción de sus iniciativas educativas. Dialogar con sus experiencias, expectativas y puntos de vista, adentrarme en sus discursos explícitos y en aquellos que se configuran en la amplia gama de sus relaciones sociales, ha sido la pauta para comprender mejor los retos contemporáneos que la escuela enfrenta en contextos de diversidad, la relevancia de la dimensión política en la búsqueda de una educación intercultural, y el papel clave y polémico que en ésta juegan los intermediarios nativos.

Agradezco a los maestros del BICAP de Santa María Tlahuitoltepec, del BIC de Santa María Alotepec, y a los promotores del Instituto Comunitario Mixe de Totontepec Villa de Morelos, haberme permitido adentrarme en las dinámicas escolares y comunitarias como observadora participante, y conocer de cerca sus procesos, problemas, logros y perspectivas; entre ellos a Crisóforo Gallardo, Marino López, Mauro Delgado, Ranulfo Vásquez, Genaro López, Fidel Pérez, Cuahutémoc Faustino, José Reyes, Daniel Martínez y Ángel López. Asimismo, agradezco la disposición Raquel Diego, Daniel Martínez, Nazaria Díaz, Santiago Orozco, Germán Vargas, Sylvia y Elena, entre otros estudiantes y padres/madres de familia, por compartir conmigo sus experiencias y expectativas escolares. Entre ellos he encontrado amigos que aprecio y valoro.

A las autoridades municipales agradezco las facilidades que me dieron para la realización del trabajo de campo, y a maestros de otras instancias educativas, entre ellos el prof.. Medardo Agapito y el prof.. Jesús Mateos, aprecio haber compartido sus perspectivas sobre la escolarización local.

También quedo en deuda con los profesionistas que desde diferentes instancias gubernamentales, académicas y civiles, ejercen papeles de intermediación con los proyectos educativos de las comunidades mixes, entre ellos Adelfo Regino, Sofía Robles y el equipo de Servicios del Pueblo Mixe (SER), Juan Arell Alcántara, la Coalición de Maestros y Profesionistas Indígenas de Oaxaca (CMPIO), Honorio Alcántara, José Armando Guzmán, la Asociación Fraternal Totontepecana, Isaías Aldáz y Pepe Díaz. En forma muy especial agradezco a Juan Carlos Reyes y Margarita Cortés el generoso intercambio que supuso compartir sus historias familiares y personales. Confío en que este trabajo retribuya su disposición y su apertura, en la

medida en que pueda contribuir a la reflexión colectiva sobre los rumbos de la educación intercultural regional.

A mis maestros les reconozco y agradezco las invaluable aportaciones que tuvieron en el proceso dialógico en que esta tesis se construyó. A mi director, el dr. Rodrigo Díaz Cruz, le debo haber puesto a mi disposición su enorme acervo de conocimientos para sustentar la filiación antropológica de esta tesis y enriquecer el cuerpo del trabajo. El seguimiento crítico y minucioso de la estructuración teórico-metodológica, y su plena disposición, paciencia y flexibilidad, fueron una constante en su acompañamiento.

Agradezco también a mi maestra y amiga, la dra. María Bertely, seguir siendo en esta etapa mi interlocutora en el análisis de los procesos escolares y sus complejos vínculos con la etnicidad, y haberme mostrado con sus propias reflexiones un amplio panorama de investigación experiencial que conlleva profundas implicaciones éticas, políticas y epistemológicas. En especial me han dado luz sus cuestionamientos en torno a los límites del concepto de apropiación étnica de la escuela y sobre el papel de la historicidad en los fenómenos étnico-escolares; y me he nutrido ampliamente de su entusiasmo en contribuir como profesional a diversos proyectos interculturales de intervención educativa, contruidos desde la voz de sus destinatarios.

Al dr. Guillermo de la Peña y la dra. Susan Street les reconozco un papel fundamental en mi formación como antropóloga, y en los estudios que antecedieron a esta tesis doctoral. La huella de sus reflexiones sobre los procesos culturales e identitarios contemporáneos, sus complejas interrelaciones con la etnicidad, la ciudadanía y la globalización, y sus manifestaciones microsociales dentro de los procesos escolares, se encuentra presente nutriendo mi propia perspectiva. De igual forma valoro el oportuno y enriquecedor encuentro con el dr. Gunther Dietz y sus clarificadoras contribuciones teórico-metodológicas en el estudio antropológico de la

interculturalidad. Finalmente, al dr. Salomón Nahmad le agradezco haberme servido de su generosidad y larga experiencia en el estudio antropológico de los pueblos ayuuk y las políticas educativas oficiales.

Aprecio en mucho la interlocución que, en distintos momentos, he encontrado en compañeros y colegas interesados en el estudio de la diversidad y sus impactos en la transformación de nuestras sociedades. El intercambio con ellos ha contribuido a aclarar y moldear mis propias perspectivas, y también a tomar conciencia de mis límites interpretativos. Quiero mencionar especialmente a Juan Carlos Martínez, Yolanda Jiménez, Isaías Aldáz, Juan Julián Caballero, Patricia Mena, Marcela Coronado, Gabriela Acosta, Mirna Cruz, Teresa Pardo, Paola Sesia y a los miembros del Seminario “Escuela, Indígenas y Etnicidad” del CIESAS D.F. Muchos de ellos profesionistas reconocidos en los círculos académicos de la antropología, me ha sorprendido la sencillez y la calidad humana que he encontrado en sus personas. Con este trabajo espero corresponder en alguna medida a lo mucho que estos encuentros ha retroalimentado mi propia formación.

Finalmente, valoro en lo profundo el respaldo emocional y material de mi familia y amigos, quienes durante el tiempo de mis estudios doctorales han sobrellevado muchos de sus costos y exigencias. A Juan Carlos y Gabriel les reconozco especialmente ser mis compañeros, pilares de la cotidianeidad, soporte y fuente de sentido en los momentos de desánimo o cansancio. Refrendo mi amoroso compromiso con ellos, cualesquiera que sean los caminos que nos toque seguir. A mi padre y mis hermanos les agradezco su presencia entrañable. A Gloria, la fuerza que me transmite. A los amigos y amigas, las rutas que hemos caminado y las que prometen redescubrirse.

Introducción

El tema de la educación indígena ha sido ampliamente abordado desde una dimensión nacional, partiendo de la perspectiva de las políticas educativas impulsadas por el Estado, y previo a la conformación de éste, en el marco de la evangelización-educación colonial, principalmente a cargo de la Iglesia. Una constante en los diferentes periodos históricos ha sido la búsqueda de la incorporación/integración de los distintos grupos indígenas a la nueva sociedad en la que se vieron inmersos. Desde ésta perspectiva, el caso mexicano es significativo por cuanto las políticas de integración han considerado históricamente a la escuela como el medio más eficaz para lograr sus objetivos, y sobre ésta base la educación indígena ha estado marcada por la hegemonía de la llamada cultura nacional.

Desde la década pasada asistimos a un proceso de “resurgimiento étnico”, caracterizado por la revitalización de éste tipo de identidades en ámbitos subnacionales y la reivindicación de sus demandas de reconocimiento jurídico. Esté fenómeno encuentra respaldo a escala global en los discursos sobre la diversidad y el derecho a la diferencia. Ha sido caracterizado como una profundización del “perfil político” (Díaz Polanco, 1991:111) de las identidades étnicas portadoras de un discurso reivindicativo profundamente cuestionador del presupuesto de la homogeneidad cultural como sustento del Estado nacional. En México, los cambios legislativos y políticos que inician con la reforma constitucional al 4º Constitucional, reflejan una nueva coyuntura en la que el Estado Mexicano asume un discurso neoindigenista consonante con su definición pluralista. Para Gros (2000), ese neoindigenismo del Estado es un cambio político estratégico frente a una coyuntura en la que la globalización, el neoliberalismo económico y los

imperativos democráticos, vienen a cuestionar su legitimidad histórica y plantean serios problemas de gobernabilidad. Las demandas autonómicas y la revitalización étnica, fenómenos que vienen como contraparte de la globalización, exigen del Estado nuevas formas de articulación con la sociedad una vez agotado el modelo de nación homogénea y ciudadanía única.

La redefinición del pacto social concierne de manera especial a las políticas educativas, en tanto medio por excelencia para la reproducción de las ideologías nacionalistas. Desde el agotamiento de las políticas educativas indigenistas en México y el reconocimiento de la composición pluricultural del país, la escolarización pública en regiones étnica y lingüísticamente diferenciadas se encuentra en proceso de reestructuración. El cambio nominal que supuso la definición “intercultural” de la política educativa hacia las poblaciones indígenas en 1990, constituyó la adopción de un discurso congruente con los compromisos internacionales del Estado mexicano en materia de derechos indígenas¹. No obstante también abrió un vacío

¹ En el estado de Oaxaca, los planteamientos de política educativa muestran un peso significativo de los postulados del pluralismo cultural, enarbolados por los diferentes gobiernos neoindigenistas. Oaxaca es frecuentemente considerado como uno de los estados más avanzados en materia de legislación indígena. La Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca (1998) y su capítulo IV, “De la Cultura y la Educación”, se refiere al carácter bilingüe e intercultural como característica de la educación indígena a nivel básico; haciendo marcado énfasis en el derecho a la participación de pueblos y comunidades indígenas en el sistema educativo, con fines de incorporación de la enseñanza de sus lenguas y referentes culturales:

“Artículo 23. Los pueblos y comunidades indígenas (...) tienen el derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras por medio de la educación formal e informal sus historias, lenguas, tecnologías, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escritura y literatura (...)

Artículo 24. El Estado, por conducto de sus instancias educativas, garantizará que los niños y niñas indígenas tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural. Los pueblos y comunidades, así como las madres y padres de familia indígenas, (...) tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos, para la implementación de la enseñanza de sus propias lenguas dentro del marco legal vigente.”

La Ley Estatal de Educación (1995) contiene una definición amplia de educación, entendida como “un proceso social mediante el cual se adquiere, transmite, intercambia, crea y enriquece la cultura y el conocimiento para lograr el desarrollo integral de la persona, la familia y la sociedad, que permita a los educandos reproducirse económica y socialmente, revalorar, preservar y defender su identidad cultural y nacional, los valores de justicia, democracia, libertad, solidaridad y proteger el medio ambiente” (Ley Estatal de Educación; Art.2). En el artículo siete se recoge el carácter bilingüe e intercultural de la educación indígena, explicitando además un contenido mínimo de ambos términos:

“Art. 7. Es obligación del estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la Entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en lengua materna y en español como segunda lengua. (Idem, Art. 7)”

connotativo y un amplio margen de interpretación sobre lo que dicho carácter significa y quiénes son responsables de su contenido y operación.

Desde una perspectiva microsocia, el análisis de las transformaciones de la escuela pública en contextos de diversidad étnico-lingüística arroja datos importantes. El estado de conocimiento del campo “Educación y Diversidad Cultural” para la década de los noventa reporta indicios de un “proceso de apropiación local de la escolarización pública” en México, “impulsado en parte por la irrupción de nuevos agentes de intermediación, de organizaciones no gubernamentales y nuevas fuentes de financiamiento”, como una tendencia eje que atraviesa los diferentes subcampos temáticos en la investigación educativa (Bertely, 2003: intro). En el contexto latinoamericano, los trabajos de ETSA (1996), Gasché (1997) y Lindenberg (1996) muestran la forma en que organizaciones indias de Perú y Brasil incursionan en la apropiación étnica de la escuela, demandando el reconocimiento de sus propuestas educativas interculturales.

Los hallazgos reportados confirman que los fenómenos macrosociales arriba descritos tienen como contraparte las mediaciones históricas y contextuales dictadas en los escenarios regionales y locales. Los rumbos y características que está tomando la escolarización en contextos étnica y lingüísticamente diferenciados, lejos de ser mero reflejo de las políticas educativas nacionales, parecen estarse definiendo en las correlaciones de fuerzas que a nivel local y regional, traducen la recepción de las tendencias y discursos educativos en boga, aprovechando una coyuntura nacional-global proclive a la participación de nuevos actores educativos en la redefinición del pacto social.

La naturaleza de los procesos que articulan los niveles macro y micro, se convierte entonces en una veta analítica relevante en los actuales debates sobre calidad y pertinencia educativa, participación social y educación intercultural. Asimismo, el papel que juegan los

nuevos actores de la escolarización en contextos de población indígena, así como los procesos sociopolíticos, ideológicos e identitarios que los configuran como tales -a menudo en medio de complejas correlaciones de fuerzas-, constituyen temas significativos para el análisis de los fenómenos étnicos contemporáneos y su relación con los dispositivos escolares.

La mirada específicamente antropológica a estos procesos aporta una riqueza particular considerando el tránsito de su objeto del estudio de lo “primitivo” y “exótico” al análisis de los procesos cercanos y propios de “constitución, diferenciación e integración de las sociedades contemporáneas” (Dietz, 2003:10). En éste sentido, una de sus preguntas centrales atañe a la configuración y dinamismo de las prácticas culturales y los procesos identitarios contemporáneos, así como a su relación con el poder, la hegemonía, la diversidad y la interculturalidad.

La investigación que presentamos se inserta en ésta perspectiva, analizando, desde su filiación antropológica y su metodología etnográfica, los procesos étnicos que tienen lugar alrededor de la escuela en la región del Alto y Medio Mixe oaxaqueño. Desde hace tres décadas, nuevos actores educativos inciden en la dinámica educativa regional, negociando propuestas escolares “*interculturales*” elaboradas por una emergente intelectualidad nativa, cuya caracterización como tal deriva de haber accedido a la formación profesional en el aparato educativo oficial y haberse apropiado del discurso étnico de los movimientos indios. Estos actores se posicionan en la arena de la escolarización intercultural regional como figuras de *intermediación político-cultural*, y participan de los procesos de construcción de hegemonía que subyacen, en diferentes niveles, a la redefinición de la oferta educativa nacional en contextos de población indígena.

Dentro de la amplia esfera de la escolarización regional, la investigación se aboca a un segmento particular que en los últimos años se ha caracterizado por un fuerte énfasis en las *apropiaciones étnicas*² de la escuela oficial. Éste se constituye por experiencias de nivel medio superior o bachillerato, que se han gestionado como proyectos interculturales con la intermediación de intelectuales nativos, y convertido en una *arena* política donde se negocian y disputan los significados y recursos en juego.

Si bien la educación básica en la región es también objeto de apropiaciones étnicas, la selección del nivel medio superior en éste estudio obedece a dos de sus aspectos distintivos. En primer lugar, a diferencia del nivel básico que desde los años setenta adquiere centralidad en las demandas del magisterio indígena, hoy día el nivel medio superior empieza a ser disputado como espacio de reivindicación étnica³. La masificación de la educación básica durante la segunda mitad de siglo⁴, la incorporación de la secundaria como parte de aquella en la Ley de 1993⁵, y el incremento en el número de profesionistas indios, son factores que contribuyen a explicar que la

² El concepto de *apropiación étnica* de la escuela se profundiza en el capítulo 1.1.3.

³ Así lo muestra la incipiente proliferación de bachilleratos y centros de educación superior enunciados como interculturales y gestionados con intervención de intelectuales indígenas; proyectos que negocian planteamientos curriculares y pedagógicos culturalmente pertinentes bajo el reconocimiento oficial de la SEP. Algunas experiencias han sido documentadas en los casos de los huicholes de Jalisco (Rojas Cortés 1999), náhuas de Puebla (CESDER, 1996), mayas de Chiapas (Roelofsen 1999), y náhuas de Veracruz (Sartorello 2002). La creciente demanda sobre el nivel ha empezado a reflejarse en la apertura de instituciones oficiales que la atiendan. La Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP (CGEIB-SEP), creada en el 2001, abrió la Dirección de Educación Media-Superior y Superior, que trabaja coordinadamente con líderes y profesionistas indios en la creación de bachilleratos y universidades de éste corte. Entre sus objetivos se halla también la promoción de un enfoque intercultural en todo el sistema educativo mexicano.

⁴ En 1982, al finalizar el sexenio de López Portillo, se alcanza la meta de cobertura total en el primer año de primaria. Las acciones de planeación educativa que anteceden a ésta meta datan del Plan de Once Años -formulado en el sexenio de López Mateos (1958-1964) con Torres Bidet al frente de la SEP-, que incluyó innovaciones importantes para enfrentar la explosión demográfica en las escuelas y aumentar la capacidad del sistema educativo: el doble turno, el impulso del programa federal de construcción de escuelas CAPFCE, y el crecimiento de las normales, entre otras.

⁵ La enseñanza media comprendía la secundaria –media básica- y el bachillerato o formación técnica equivalente –designado media superior-. La Ley de 1993 designó la secundaria como educación básica y como tal obligatoria, aunque la reforma curricular del nivel quedó pendiente.

demanda de *ciudadanía étnica*⁶ en el tema educativo se traslade gradualmente a los niveles medio superior y profesional⁷. Por otro lado, desde la dimensión académica, si bien la educación básica ha sido objeto de numerosos estudios sobre *intermediación corporativa* de los maestros indígenas, el estudio de la etnicidad en el nivel medio superior apunta a formas emergentes de *intermediación civil* (Bertely, 2003: intro), hasta ahora poco exploradas.

Trabajo de campo, preguntas y referentes teóricos de la investigación

La investigación que presentamos constituye la continuación de un trabajo de campo realizado en bachilleratos de la región mixe oaxaqueña durante los últimos siete años, con maestros y profesionistas indígenas que han incursionado en la escolarización como arena de reivindicación étnica. Un primer estudio en el periodo 1999-2000, circunscrito a un estudio de caso en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, se planteó como objetivo analizar el papel del profesionista nativo en la gestación de una experiencia de ésta índole, al adoptar los planteamientos globales del discurso étnico de derechos indígenas y contextualizarlos en su situación concreta (González Apodaca, 2004). Entre otros resultados, se encontró que estos sujetos 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.

⁶ La reivindicación de la llamada *ciudadanía étnica*, se ha definido como “el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no solo reconocer sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado nacional. Por añadidura, la movilidad de los pueblos ahora exige que la ciudadanía étnica no sólo se plantee ante un sólo Estado Nacional, sino ante el orden jurídico internacional en general” (De la Peña, 1999:23)

⁷ Martínez Rizzo (2001) señala que de acuerdo a las tendencias demográficas y el incremento en los niveles de cobertura y eficiencia terminal de la primaria y la secundaria, se prevé que el nivel medio superior sea el de mayor crecimiento en el sexenio foxista. En esa lógica se leen acciones como la creación de un subprograma especial para el nivel en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que en planes sexenales previos se incluía en el apartado de la educación superior, obviando su especificidad.

En la segunda fase de la investigación, que abarca el periodo 2003-2006, se continuó dicho análisis abriendo la delimitación geográfica al nivel regional del Alto y Medio mixe oaxaqueño, y compara tres experiencias de nivel medio superior cuyas formas y significados se reelaboran desde contextos locales cruzados por el referente étnico. El tema parte de la conceptualización y el análisis de los profesionistas nativos como a) promotores de *apropiaciones étnicas* de la escuela; b) ideólogos y negociadores de un discurso educativo etnicista, construido y enarbolado desde diferentes redes sociales en interacción, y enmarcado hoy día dentro del amplio espectro de la así llamada *educación intercultural*, y c) *intermediarios político-culturales* de las relaciones interculturales de las comunidades mixes.

Buscando explorar la escolarización media superior en la región mixe como escenario de *apropiación étnica e intermediación político-cultural* en un contexto de redefinición de los discursos educativos dirigidos a la población indígena, nos planteamos las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo caracterizar histórica y situacionalmente las apropiaciones étnicas de la educación media superior, como parte de la construcción y despliegue de la etnicidad en el contexto etnolingüístico del Alto y Medio mixe?
2. ¿Cómo se integra el tejido de redes sociales que interviene en las apropiaciones étnicas de la escuela media superior en la esfera regional?; ¿cómo se explican las tramas distintivas que articulan dichas redes en los casos seleccionados y las configuraciones específicas de escuela intercultural que surgen de dichas tramas?, y
3. ¿Qué procesos llevan a la emergente intelectualidad nativa a configurarse como intermediarios de las relaciones intra e interculturales de sus comunidades de origen?; ¿qué tipo de intermediación desarrollan en las apropiaciones étnicas de la escuela?.

Para responder a las mismas se construyó un marco teórico-metodológico anclado en los planteamientos de la antropología política procesualista, los enfoques constructivista y etnogenético de la etnicidad y el nacionalismo, la etnografía histórica y los postulados teóricos de la educación intercultural. Las nociones de *arena política*⁸ e *intermediación* (Wolf, 1956, 1967; Adams, 1974; De la Peña, 1986), articuladas en torno a un concepto de *poder* que lo explica como los controles ejercidos sobre los recursos valorados por el grupo (Adams, 1974), nos permitieron enfocar la escolarización media superior regional como escenario de disputa, negociación y/o articulación de discursos educativos emergentes que buscan la hegemonía, en un contexto de reconfiguración de las relaciones sociales, económicas e interculturales del grupo étnico mixe.

Asimismo, la vertiente constructivista de la etnicidad y el nacionalismo nos permitió ubicar las transformaciones identitarias y *reinenciones de la tradición* (Hobsbawm, 1993) presentes en los nuevos discursos y propuestas escolares, como constructos de identidad múltiple a reproducirse en la formación de jóvenes. El énfasis en los procesos de *etnogénesis*, -la reafirmación étnica mediante apropiaciones y reinenciones culturales- e *hibridización* cultural (García Canclini, 1989) nos permitió explicar las *apropiaciones étnicas* de la escuela en el marco de la compleja relación que establecen los grupos indígenas con el Estado-nación, así como ubicar otros niveles de identidad que se ponen en juego, combinando creativamente elementos de la tradición y la modernidad.

La perspectiva diacrónica que subyace al análisis de éstos procesos nos llevó a ubicar los fenómenos sociales en su carácter de procesos históricos, circunscritos por las condicionantes

⁸ Swartz, Tuden y Turner (1966), dieron los conceptos fundacionales para el análisis procesual. El estudio de la política es el estudio de los procesos involucrados en definir e implementar metas públicas (public goals), y en el uso diferencial del poder por los miembros del grupo interesado en éstas metas. (99). Una *arena* constituye un espacio donde individuos y equipos políticos se disputan el poder y el liderazgo. Se profundiza en éste concepto en el capítulo 1.2.

estructurales de la cultura, la identidad y las relaciones de poder en diferentes niveles de articulación. Ello explica las tramas distintivas de escuela intercultural que se tejen en cada experiencia concreta, de cara a un discurso aparentemente homogéneo de política educativa nominalmente “intercultural”. Finalmente, las reflexiones teóricas en torno a la así llamada *educación intercultural* nos proporcionaron tanto el marco discursivo de respuestas institucionales al fenómeno multicultural contemporáneo (Dietz, 2003), como las traducciones particulares que se hacen de dicho término desde las dinámicas socioculturales y políticas en los contextos de su recepción.

Sobre éste marco teórico general, la metodología utilizada destaca en su carácter interpretativo y el uso de fuentes etnográficas. El trabajo de campo se realizó en diferentes periodos de estancia en las localidades sede de las escuelas en cuestión, como investigador, colaborador externo o docente de alguno de los bachilleratos. Se extendió también a los contextos de migración donde radica la mayor parte de los profesionistas mixes que promueven los proyectos de escuela intercultural analizados, desde espacios laborales y organizativos diversos como organizaciones civiles, asociaciones de migrantes, instancias educativas gubernamentales y espacios académicos.

En el transcurso de la investigación, en todo momento encontramos la ambigüedad intrínseca a la posición del profesionista nativo como intermediario intercultural y constructor de proyectos reivindicativos de su identidad, y agente de poder en los contextos locales y regionales. Como éste trabajo muestra, su acceso al capital cultural que supone la socialización escolar y profesional, y su encuentro con perspectivas discursivas reivindicativas de la etnicidad⁹, son factores que favorecen su inserción activa en procesos de apropiación étnica de los discursos

⁹ Cfr. Capítulo 6

institucionales de educación intercultural, actuando desde espacios laborales y/o organizativos corporativos y/o civiles relacionados con ésta esfera. Para ello, activan redes sociales múltiples con distintas definiciones normativas, a través de las cuales circulan los bienes materiales y simbólicos de sus propuestas escolares; y se colocan como brokers de las relaciones interculturales en ésta arena, mediando entre la población de las comunidades nativas y los diferentes nodos de las redes en cuestión. Ésta posición les supone cuotas variables de poder, que utilizan en el complejo proceso de negociación, legitimación y hegemonización de sus propuestas educativas e identitarias.

Si bien las instituciones educativas oficiales son un interlocutor relevante, no es éste su único nivel de articulación. De forma creciente irrumpen en ésta arena nuevos actores educativos que enarbolan desde sus respectivos hábitos los discursos de educación intercultural y/o multicultural; entre ellos la iniciativa privada, organizaciones no gubernamentales, actores académicos y/o agentes religiosos. En ésta línea, una pregunta necesaria refiere a la recomposición de los tipos tradicionales de intermediarios interculturales corporativos a la luz de las transformaciones económicas, políticas y culturales contemporáneas. En un marco global de creciente interdependencia y movimiento de personas, capitales e ideas, y de cara a un liberalismo hegemónico que minimiza las responsabilidades sociales del estado en aras de la libre competencia por los recursos financieros, materiales y humanos, el broker nativo tiende a posicionarse dentro de complejas intersecciones de múltiples niveles de articulación y marcos culturales productores de significados (Hannerz, 1992, 1998); un panorama en el que el estado no es ya el único interlocutor.

Éste trabajo aborda directamente la dimensión política que subyace, explícita o implícitamente, a los aspectos culturales de la etnicidad y la interculturalidad. La cultura se

subraya en una de sus dimensiones, como herramienta política de los actores étnicos e insumo para la reinención de sus representaciones colectivas sobre la identidad y la alteridad. El análisis aquí propuesto toca lo que Gasché (1997) llama la construcción de la interculturalidad a partir de lo políticamente significativo para los actores; ésta se entiende entonces como una negociación con matices y énfasis distintivos según las posiciones de los actores de la misma: una construcción que tiene lugar en la lucha por el control de los recursos que definen los proyectos culturales y políticos involucrados en ésta arena.

Estructura de la investigación

Un primer momento de éste trabajo (Parte I) está orientado a identificar teórica y analíticamente los espacios de apropiación escolar y reconstruir las redes sociales que vinculan a sus actores, a través de las cuales circulan los bienes materiales y simbólicos asociados a la escolarización media superior regional. Las redes forman el *tejido* sobre el que se definen proyectos educativos específicos como experiencias interculturales, construidas y negociadas con la participación de la intelectualidad nativa.

El capítulo primero expone el andamiaje teórico conceptual retomado de la antropología política, los estudios étnicos y la educación intercultural, para explicar la escuela como configuración sociohistórica, arena de confrontación política y espacio de intermediación político-cultural. El segundo capítulo describe, en perspectiva diacrónica, las redes regionales de actores educativos vinculados a las propuestas de escuela intercultural, e identifica en ellas las posiciones de los intelectuales nativos como actores de intermediación.

El segundo momento (Parte II) aborda específicamente las tres experiencias de apropiación escolar, -insertas en contextos comunitarios concretos-, como arenas de negociación

política en el proceso de hegemonización de nuevos discursos educativos e identitarios calificados como *interculturales*. Nos muestra las *tramas* distintivas que configuran la escuela en contextos históricos y situacionales particulares, mediando la recepción de la política oficial y los diferentes discursos etnicistas que la influyen (capítulos 4, 5 y 6). Finalmente, se exponen las historias familiares e individuales que llevan a mixes letrados a convertirse en actores étnicos en la arena educativa, y a posicionarse como figuras de intermediación entre sus comunidades de origen y los distintos nodos de las redes de la escolarización regional.

El marco espacial de éste trabajo tiene entonces, como puntos de referencia, las comunidades de Totontepec Villa Morelos, Santa María Tlahuitoltepec y Santa María Alotepec, en las zonas alta y media de la región mixe oaxaqueña, y sus extensiones simbólicas en los contextos urbanos de Oaxaca y la Cd. de México. Los casos tienen en común la presencia de ésta intelectualidad nativa impulsora de *apropiaciones escolares* en el nivel educativo medio superior, como parte de las luchas por el reconocimiento de la *ciudadanía étnica*.

Finalmente, cabe subrayar que si bien nuestro objeto de análisis lo constituyen experiencias de educación intercultural gestadas con la intervención de actores nativos, éste trabajo no tiene un propósito evaluativo de las mismas en su operación cotidiana. A lo largo de la investigación mostramos cómo los procesos de negociación en que se tejen éste tipo de experiencias, generan una serie de tensiones políticas, pedagógicas y culturales no resueltas en los discursos institucionales de educación intercultural. Dichas tensiones hacen evidente la necesidad de estudios aplicados que, desde la antropología y disciplinas afines, analicen, en sus distintas dimensiones, la operación de éstas propuestas emergentes y el seguimiento de sus egresados, lo que queda fuera de los límites de nuestro estudio.

Parte I.

El tejido: la educación intercultural como arena política

La polisemia del término *educación intercultural* en sus diferentes ámbitos de aplicación ha generado un vacío connotativo que, sin embargo, también abre múltiples posibilidades de significación y debate. A los discursos institucionales de educación intercultural y sus concreciones en distintos contextos nacionales, se suman las formulaciones elaboradas por los movimientos étnicos, vía sus líderes e intelectuales, que retoman elementos de aquéllos y los contextualizan en propuestas locales y regionales de escuela culturalmente pertinente. La educación intercultural y sus recursos representa, en esta mirada inicial, un campo de significación disputado por los diferentes actores que participan en su construcción.

En esta primera parte de la investigación reconstruimos para fines analíticos y desde una perspectiva *etic*, el tejido teórico y relacional sobre el que se intersectan y construyen los discursos y propuestas de escuela intercultural en la región del Alto mixe oaxaqueño. Abordamos en un primer capítulo la base teórico-conceptual que explica dichas construcciones como procesos conflictivos de negociación y disputa de los recursos y significados escolares, en el marco de las transformaciones contemporáneas en la relación de los sujetos indígenas y la sociedad nacional y de los procesos de globalización vigentes. La propuesta teórica constituye un andamiaje para visualizar los discursos y propuestas educativas interculturales en la perspectiva de la doble vía que suponen los procesos de construcción de hegemonía.

En el segundo capítulo, exponemos el entramado de actores que participan de tales procesos en la escolarización regional, conformando redes sociales de distintas definiciones

normativas a través de las cuales circulan los bienes materiales y simbólicos de las propuestas de educación intercultural negociadas en la región. La reconstrucción de este entramado busca igualmente identificar los actores emergentes de intermediación que operan en torno a dichas propuestas, a fin de posicionarlos en el tejido de la escolarización media superior intercultural y abrir la puerta al análisis de sus rasgos distintivos.

El tejido de esta arena política sustenta, a su vez, los procesos y configuraciones particulares que se tejen en las tres propuestas escolares que analizamos en la segunda parte de esta investigación.

Capítulo 1.

Escuela y procesos étnicos. Revisión teórica.

1.1 Estudios étnicos y escolarización. Un campo de análisis antropológico

1.1.1 La antropología y las relaciones interculturales en México

En la trayectoria de los estudios étnicos en la antropología, la consideración de las sociedades “nativas” como entidades aisladas, semi autónomas y monolíticas, en boga en los años treinta, ha sido gradualmente desplazada por el interés en sus aspectos relacionales en situaciones de contacto poscolonial. Las perspectivas teóricas orientadas al cambio cultural se agruparon en posiciones divergentes, representadas por el estructural-funcionalismo anglosajón y la corriente culturalista norteamericana. Desde la primera, Malinowski entendió la cultura como un todo funcional socialmente heredado que responde a necesidades sociales ubicadas en distintos niveles de prioridad. Pese al avance que representó frente a la noción tayloriana de cultura, esta concepción la mantiene como entidad autónoma y acuerpada. Sobre esta base el contacto interétnico es interpretado como una situación cultural en la que la cultura civilizada transmite unilinealmente sus elementos a la sociedad nativa; el cambio cultural es entendido como el producto lógico de este movimiento, y el conflicto en la interacción se interpreta en términos culturales sin cuestionar la estructura social vigente y las posiciones de los grupos en ella.

Por su parte, la antropología estadounidense tampoco incorporó el análisis de la naturaleza histórica y estructural de las situaciones de contacto interétnico. En la década de los treinta, antropólogos como Redfield, Linton y Herskovits (1936) abordaron el fenómeno de la

aculturación, entendido como los cambios en los patrones culturales originales a partir de una situación de contacto.

Su análisis de las formas y situaciones específicas en que éste fenómeno ocurre permitió considerar la diversidad de situaciones de contacto, superando la idea de transmisión unilineal y uniforme de “rasgos” culturales. Sin embargo los estudios antropológicos de la época no retomaron dicha perspectiva; enmarcados por el relativismo cultural boasiano, priorizaron el análisis sincrónico y descriptivo de las situaciones y formas de contacto. En general, las relaciones interétnicas fueron abordadas como fenómeno cultural separado de sus condicionantes socioestructurales; y el énfasis en el cambio cultural soslayó el estudio de estas últimas.

La influencia de ambos paradigmas teóricos en el estudio de las relaciones interétnicas en México, se dejó sentir en una lógica que priorizó las dimensiones culturales marginando sus aspectos socioestructurales e históricos. La dicotomía entre una “cultura civilizatoria” y sus influencias sobre el receptáculo pasivo de una “cultura indígena”, fue el enfoque analítico que constituyó el eje de las políticas indigenistas oficiales dirigidas a integrar/incorporar al indio a la civilización. En esta línea, desde los años treinta los estudios antropológicos sobre las relaciones interétnicas se desarrollaron íntimamente vinculados al proyecto nacionalista.

Desde el Departamento de Educación y Cultura Indígena (DEI), en 1921, Manuel Gamio defendió una antropología aplicada en la acción gubernamental indigenista. Influenciado por el relativismo cultural boasiano, Gamio sostuvo la igualdad de aptitudes y capacidades entre “culturas”, cuyo “grado evolutivo” se explica por un conjunto de antecedentes históricos y condiciones sociales, biológicas y geográficas que caracterizan el medio circundante (Gamio, 1992). El indio se entiende en función de causas históricas, geográficas y de educación; carga el

peso de una historia de conquista, dominación y exclusión, que definen su ‘incapacidad’ para participar de la cultura occidental.

El enfoque de Gamio está claramente orientado hacia la dimensión cultural de las relaciones interétnicas. Inmerso en el proyecto posrevolucionario, interpretó las relaciones interculturales como un proceso evolutivo de fusión multidimensional, -racial, cultural y lingüística- orientado a la configuración de un proyecto nacional. Retomando el concepto boasiano de *área cultural*, concibió el cambio cultural como un producto de síntesis racial y cultural que llevaría a la forja del México mestizo, la cultura nacional producto de la incorporación del indio:

“encauzar sus poderosas energías hoy dispersas, atrayendo a sus individuos hacia el otro grupo social que siempre han considerado como enemigo, incorporándolos, fundiéndolos con él, tendiendo, en fin, a hacer coherente y homogénea la raza nacional, unificando el idioma y convergente la cultura” (ibid: 10).

En esta perspectiva, la antropología mexicana al servicio del proyecto nacionalista había de investigar el mundo cultural y social del indígena con fines prácticos y aplicados, no meramente especulativos; constituiría la herramienta científica del cambio cultural y la formación de la unidad nacional. La incorporación se concebía entonces como un proceso con bases científicas inducido desde el gobierno y los científicos sociales, orientado a encontrar las leyes que determinan el cambio cultural y dirigirlo hacia la síntesis de los rasgos más representativos de la cultura occidental moderna con los elementos “positivos” de las poblaciones indígenas¹.

¹ La escolarización tiene un papel central en la perspectiva incorporativa de Gamio. En tanto herramienta central del cambio cultural inducido, debe trascender las funciones alfabetizadoras y castellanizadoras, para convertirse en una educación integral con criterio nacionalista y bases científicas, cuya formulación previa se base en un conocimiento profundo de “las culturas” indígenas, y cuya ejecución se articule con otros niveles de acción, económicos, sociales y políticos. Gamio prácticamente afirma la necesidad de una escuela que responda a las particularidades históricas y contextuales de la población indígena del país. Su programa educativo -expuesto en *Forjando Patria* (1992)- hace de la formación de maestros un elemento central, en tanto agentes de la educación

En los años cuarenta, la dicotomía folk–urbana de Redfield (1955), reflejó una idea evolucionista de las relaciones interétnicas. En este continuum, las sociedades primitivas - campesinas, analfabetas, homogéneas, familiares y personalizadas- se contraponen a las sociedades urbanas alfabetas, heterogéneas, individualizadas y despersonalizadas (Harris, 1979:167). La dualidad es la base que define los intercambios interétnicos y el cambio cultural; este último concebido como un proceso de modificación de la cultura nativa en su interacción con las sociedades civilizadas y modernas.

Un avance sustantivo en la conceptualización de las relaciones interétnicas en México fue el concepto *región intercultural* acuñado por Julio de la Fuente (1964, 1965), que asume la interacción e interdependencia de los grupos en contacto como una situación característica de las relaciones interétnicas, y se aleja de la noción de comunidad aislada. La *integración* es una tarea a concretarse a nivel regional, antes que nacional (1965:11); los sistemas interculturales regionales, integrados por sociedades indígenas y mestizas en interacción, comparten estructuras de casta o de clase, manifiestas en profundas desigualdades económicas, políticas y sociales, amén de un patrón de valores compartido que identifica a los indios con un status inferior y a los mestizos como el grupo cultural superior. Esta ideología define al indígena como “minoría étnica sujeta a discriminación, segregación residencial y dependencia económica” (Aguirre Beltrán 1982:14).

La aculturación es entendida por De la Fuente como el proceso que permite la movilidad social y cultural, el tránsito de indio a ladino o mestizo, mediante la sustitución de rasgos culturales y el cambio de autoafirmación del individuo, esto es, su autoadscripción como miembro del grupo mestizo. En el proyecto nacionalista, el proceso de aculturación se produce

integral civilizadora; debe contemplar, a su juicio, conocimientos etnológicos profundos, que les permitan comprender a cabalidad las necesidades y aspiraciones de la población étnica y lingüísticamente diferenciada.

fácilmente en tanto ofrece al individuo un sistema de clase al cual integrarse; por el contrario, dentro de las regiones interculturales las posibilidades de esta movilidad sociocultural son correlativas a la mayor o menor rigidez de la estructura de dominación existente, enfrentándose a obstáculos mayores que en el nivel nacional (ibid: 15). En ello se juega, con diferentes resultados, el cambio en la naturaleza de las relaciones interétnicas.

A principios de los cuarenta, Gonzalo Aguirre Beltrán sistematiza las tesis fundamentales del indigenismo. Su conceptualización supera el reduccionismo teórico de las relaciones interétnicas a un fenómeno cultural, así como la exclusión de la dimensión social de las situaciones de contacto. Aguirre Beltrán propone un abordaje integral en el que el proceso de aculturación es visto como proceso de integración sociocultural (1992b: 55).

Las *regiones de refugio* constituyen los remanentes de una sociedad plural cuya integración es impedida por juegos de fuerzas opuestos: son áreas territorialmente específicas donde la estructura asimétrica -dual o plural- define las relaciones sociales entre los grupos de población que la ocupan. El nicho dominante, una ciudad ladina, posee el control sobre la producción; alrededor de ella se organizan satelitalmente los indígenas subordinados. La segregación es real pero no implica la independencia; antes bien las relaciones de casta ubican a los grupos en distintas esferas económicas, sociales y políticas, perpetuando la estructura de dominación.

El *proceso dominical* incluye diversos mecanismos de sustentación de esta estructura, como el control político, la dependencia económica, la segregación racial y el tratamiento desigual. Destaca la elaboración ideológica que afirma la superioridad innata del mestizo sobre el indio, aceptada e interiorizada por ambos grupos; ideología que constituye el principal

mecanismo de control social y de estructuración de las relaciones interétnicas en las regiones de refugio.

La acción indigenista deberá estar encaminada entonces a romper los aspectos estructurales de la relación interétnica, mediante un desarrollo integral dirigido por el Estado nacional. El proceso de aculturación será un proceso espontáneo de cambio cultural auténtico, producto de los cambios en la estructura social, que llevará a la emancipación socioeconómica del indio y derivará en el ciudadano mestizo. Si bien no necesariamente precisa de la supresión de las singularidades culturales de los grupos indígenas, sí supone la aceptación de sistemas e instituciones que los articulen a la sociedad nacional y global (Aguirre Beltrán, 1992b).

Sobre dichas bases teóricas se instrumentó la praxis indigenista de los centros coordinadores del INI, establecidos en las “metrópolis” o “ciudades primadas” de las regiones de refugio. La acción gubernamental se orientó a la atención integral de los problemas estructurales de exclusión de la población indígena², con la meta de elevar los niveles de aculturación regional. Para ello jugaron un papel central los agentes de cambio extraídos de las propias regiones interculturales.

Del recuento anterior resulta claro el tránsito de los enfoques meramente culturalistas de las relaciones interétnicas, a aquellos que consideran en el análisis la estructura social vigente y las relaciones de dominación-subordinación, como parte del fenómeno del contacto intercultural. A las tesis teóricas del indigenismo le siguió la reacción crítica que abrió paso al *paradigma etnicista* (Bertely, 1998b: 87), con Bonfil Batalla como su principal representante (1983, 1987). En un renovado énfasis en los aspectos culturales de las relaciones interétnicas, la tesis del

² La miseria, la enfermedad y la ignorancia son, a su juicio, los principales problemas a resolver; ante ellos el Centro Coordinador instrumenta tres acciones centrales: la acción económico-agropecuaria, la acción sanitaria y la acción educativa (Aguirre Beltrán, 1992b).

control cultural pugna por la defensa de la *cultura propia*, conformada en el ámbito de la *cultura autónoma*, el conjunto de elementos culturales sobre los que el grupo posee el poder de decisión, uso y reproducción; y por el ámbito de la *cultura apropiada*, esto es, los elementos culturales que aún siendo ajenos al control de producción y reproducción del grupo, éste opta por incorporarlos a su cultura y asignarles funciones clave dentro del sistema.

Las nuevas tesis que dieron origen al modelo bilingüe bicultural no soslayaron la dimensión estructural de las relaciones interculturales, antes bien pusieron el acento en sus dimensiones ideológicas y culturales como factor de asimetría, recuperando teorías de la reproducción social, la *violencia simbólica* (Bourdieu y Passeron, 1977) y las categorías marxistas de *colonización* y *dominación* (Puiggros, 1981). Para Bertely, esta defensa de la etnicidad buscó invertir el eurocentrismo antropológico de la primera mitad del siglo, y lo hizo alimentando el etnocentrismo indígena y generando un marco explicativo dicotómico entre una sociedad tradicional indígena definida como *propia*, y una sociedad hispanohablante y su cultura occidental definida como *ajena* (1998b: 88, 89).

Con el auge de los discursos reivindicativos de la etnicidad, los estudios antropológicos de las relaciones interculturales se diversificaron, en función de su mayor o menor cercanía con el discurso estatal o con las confederaciones y movimientos indígenas latinoamericanos. La *revitalización étnica* que se dibujaría en las décadas de los setenta y ochenta y se profundizaría en años posteriores, puso en tela de juicio los marcos interpretativos de la antropología y disciplinas afines, y el emergente campo de estudio de la *etnicidad* redimensionó el papel de los marcos culturales y las dimensiones ideológicas que sustentan tanto la etnicidad como el nacionalismo.

1.1.2 Los ejes conceptuales: etnicidad y nacionalismo

El drástico cambio que tuvo a partir de la década de los setenta en las representaciones colectivas que modelan las identidades étnicas latinoamericanas, partió de una reelaboración positiva de su discurso identitario, y de su reivindicación en términos políticos. El empuje de sus demandas particulares en términos de derechos colectivos ha sido caracterizado como una profundización de su *perfil político* (Díaz Polanco, 1991), que encuentra expresión en los movimientos etnopolíticos que abanderan un discurso reivindicativo de lo cultural, profundamente contestatario frente al presupuesto de la homogeneidad cultural que sustenta al Estado nacional:

"Observamos la irrupción de vastos conglomerados étnicos en el escenario político a partir de su inserción en luchas sociales, exitosas o no, que buscan provocar transformaciones a escala nacional. Esta irrupción adquiere, desde luego, formas diversas según los marcos nacionales correspondientes. Pero la tendencia común consiste en la búsqueda de una nueva articulación con procesos políticos que van más allá de los ámbitos comunal y regional." (Ibid:112)

Este fenómeno de revitalización étnica ha sido definido como una "reinvención estratégica, por parte de dichos grupos, de una identidad colectiva en un contexto totalmente nuevo, como es el de un Estado neoliberal que los excluye y margina en nombre de la modernidad" (Giménez, 2000: 58). La diferencia cultural –y con ella las construcciones de la alteridad- se ha convertido en un referente de acción política potencialmente contrahegemónica, al cuestionar el proyecto nacionalista y las asignaciones identitarias construidas desde este último. El fenómeno se inscribe en lo que Guillermo de la Peña ha definido como la lucha por el reconocimiento de la *ciudadanía étnica*, una forma distintiva de inserción política que cuestiona de raíz el proyecto homogeneizador fundante del Estado nacional:

"el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual a su vez debe no sólo reconocer sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias.

Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado nacional.” (De la Peña, 1999:23)

En sociedades cruzadas por el referente multicultural indio, la reemergencia de lo étnico ha sido asociada a la formación de nuevas élites indígenas a raíz de la expansión de la educación escolarizada, el desarrollo de un discurso internacional reivindicativo de los derechos indígenas, su difusión masiva en una era de aceleración de las comunicaciones globales, y el surgimiento de nuevos actores sociales que fungen como mediadores entre los actores indígenas que abanderan el discurso y los diferentes espacios políticos y académicos que son sus cajas de resonancia (Gros, 1997). En el contexto latinoamericano, y específicamente en el caso mexicano, la eclosión de la etnicidad se inscribe en un proceso íntimamente vinculado con la acción del Estado, en el marco de las políticas indigenistas³.

En efecto, como proceso histórico la etnicidad es indisociable de la formación del Estado nación, y sólo puede entenderse en el marco de las relaciones que establecen los diferentes grupos al interior de dicha estructura. Para aclarar esta vinculación, es necesario remitirnos a los marcos teóricos del *nacionalismo* y la *etnicidad* como ejes conceptuales de este estudio.

La aportación de Barth al estudio de los fenómenos étnicos confrontó los presupuestos del primordialismo étnico-cultural que identificaba la identidad étnica con un conglomerado de rasgos culturales comunes a partir de afinidades primordiales basadas en el parentesco (Geertz, 2000 (1963): 219 y ss.). Dietz subraya que el transfondo de dicha concepción primordialista

³ Al respecto, Vásquez (1992) analiza las contribuciones que tuvo la reorientación de la política socioeconómica gubernamental en México durante los años 70 a los procesos de reindianización de la población campesina, mientras que Vargas (1994) documenta la política oficial de formación de maestros bilingües tarascos como agentes transmisores de la "cultura nacional", y su contribución a la toma de conciencia de clase y a la valoración de su especificidad cultural, entre otros estudios.

consistía en una equiparación de *cultura* y *grupo étnico*, que confundía los niveles *emic* y *etic* de análisis:

La identificación de un determinado grupo con el mero uso cotidiano de un elemento procedente originalmente de una determinada cultura (2003:85).

Por el contrario, la concepción del grupo étnico como *tipo organizacional* (Barth, 1976), definió la identidad étnica como organizadora de las relaciones sociales, más que portadora de contenidos culturales específicos. La demarcación de la *frontera étnica* permite a los miembros clasificarse a sí mismos y a otros con fines de interacción; en este sentido, los criterios y signos de identidad pueden modificarse para responder a las necesidades cambiantes de la estructura de interacción social.

La identidad étnica posee entonces un carácter contrastante, dado por la existencia de un "otro" frente al cual toma forma la definición del nosotros-étnico; asimismo es histórica y situacional. El lugar de la identidad étnica es la relación social: en ésta juegan papeles relevantes tanto el elemento subjetivo de la autoidentificación, como el de la adscripción por otros. Las configuraciones que emanan de dicha tensión entre la autoafirmación y la asignación identitaria, dependerán de la correlación de fuerzas y las posiciones de los actores en el sistema relacional.

Como tal, no cabe reducir el constructo identitario a una acción arbitraria y subjetiva que responde instrumentalmente a los intereses del grupo, lo que a menudo se ha criticado al enfoque constructivista. En tanto tiene lugar dentro de marcos sociales muy concretos que establecen posiciones diferenciales entre los actores, las posibilidades de autodefinición grupal se amplían o se restringen (Dietz, 2003: 90). La autoadscripción étnica requiere una adscripción externa, que confirme y valide la identidad grupal (Barth, op.cit: 15); dado que este fenómeno tiene lugar dentro de un sistema relacional cruzado por realidades de poder, la adscripción por otros a través

de estereotipos construye una imagen del otro definida desde posiciones hegemónicas, y frecuentemente negativa⁴. En suma, el contexto en el que tienen lugar los procesos de identificación étnica está previamente estructurado por relaciones económicas, políticas y sociales que limitan la fluidez de los constructos.

Cardoso de Oliveira (1992) denomina *sistema interétnico* a la estructura relacional entre los grupos indígenas y la sociedad nacional, que se erige como contexto generador de identidad⁵. En dicho sistema, al marco de poder dado por las relaciones asimétricas establecidas en un esquema institucionalizado de dominación-subordinación, se agrega el marco cultural dado por la nación, entendida no como un vínculo primordial sino como una comunidad imaginada (Anderson, 1983) cuyos miembros se agrupan por una identificación simbólica que alude a un pasado inmemorial (:29) y genera una sensación de simultaneidad o coexistencia.

El sistema se nutre de las *ideologías étnicas* a las que los grupos en *fricción interétnica* recurren (Cardoso de Oliveira, 1992), esto es, las representaciones que elaboran de sus respectivas situaciones de contacto desde las posiciones que ocupan (:76). Éstas funcionan como códigos comunicativos que ordenan la experiencia de los sujetos y le otorgan un sentido específico susceptible de traducirse en acción; permite construir una representación colectiva de las relaciones sociales, que expresa la perspectiva de sus actores, y define pautas de comportamiento que guían la interacción social (Cohen, 1974). En este sentido, la función de las ideologías étnicas no es la de "proporcionar a los individuos o a los grupos un conocimiento

⁴ Las "políticas de identificación" (Giménez, 2000) instrumentadas por los Estados hacia los grupos étnicos están expresando la administración de la identidad desde quienes detentan el poder en un esquema de hegemonía-subalternidad. Las reivindicaciones de identidad étnica que se observan en muchos estados contemporáneos se orienta a transformar identidades-negativas, estereotípicas y asignadas, en identidades-positivas, vehículos de organización y acción política.

⁵ Si bien el *sistema interétnico* adquiere formas múltiples derivadas de la naturaleza histórica y contextual de la interacción, se entiende que la identidad étnica será más acuciante y sus manifestaciones más radicales en aquellos que más agudicen la desigualdad económica y la diferenciación jerárquica, esto es, la incorporación asimétrica de grupos estructuralmente disímiles en una sola economía política (Comaroff y Comaroff, 1992).

verdadero de la estructura social", sino "insertarlos en sus actividades prácticas que sostienen dicha estructura" (:51).

Desde esta perspectiva, nacionalismo y etnicidad son equiparables en tanto constructos sociales fundados en ideologías étnicas aglutinantes. Para Dietz, la primera se explica como “un constructo del nacionalismo (Hobsbawn, 1991) de la misma forma en que el grupo étnico es producto de la etnicidad” (Dietz, 2003: 87). Su distinción estriba básicamente en un criterio organizacional:

La distinción terminológica entre nacionalismo y etnicidad básicamente reside en la referencia o no a un Estado propio como el marco organizativo deseable para la respectiva “comunidad imaginada”. (Ibid: 95).

Esta diferencia, continúa Dietz, es relevante para explicar la relación entre ambos fenómenos por cuanto, paradójicamente, “es precisamente el nacionalismo quien por sus similitudes discursivas dota a la etnicidad de “una renovada autoconciencia y legitimidad” (Smith 1981: 20) convirtiéndolo en un proyecto político potencialmente contrahegemónico” (2003: 96). Sin embargo, los mecanismos por los que ambos logran construir sus respectivas comunidades imaginadas son estructuralmente semejantes:

- La “territorialización” transforma el espacio en territorio (...) convirtiendo los espacios limítrofes de interacción entre grupos en fronteras nítidas de separación de grupos (...)
- La “substancialización” reinterpreta las relaciones sociales de forma biologizante para conferirle a la emergente y aún endeble entidad nacional una apariencia inmutable, cuasi-natural (...)
- Y la “temporalización” consiste en imponer, desde el Estado-nación, una sola versión de las múltiples “tradiciones inventadas”, reinterpretándola como un pasado común primordial. (Ibid: 96-97).

La construcción del marco cultural de la *nación* implica la manipulación de una *mitología dominante* (Lomnitz, 1995) que se apropia de elementos del repertorio etnohistórico y los resignifica de acuerdo al proyecto nacional hegemónico. La nación se sustenta entonces en el uso

emblemático de la historia y la cultura, en aras de integrar una unidad política-administrativa culturalmente homogénea:

“Official nationalism, defined as an ideological corpus or set of policies aimed at constituting a nation, emanates from the state and serves the state’s interests, and it’s goal is to realize a congruency between its borders and its culture.” (Gutiérrez, 1999:21).

El poder del Estado que da al nacionalismo su carácter de proyecto hegemónico, delimita el margen de maniobra de los proyectos etnificantes con los que establece una relación dialéctica. La construcción de la nación no es una tarea concluida; antes bien “la constante re-emergencia y recuperación de interpretaciones divergentes por parte de los grupos “periféricos” obliga al Estado a implementar cada vez nuevas estrategias institucionales para lograr su anhelo original, homogeneizar e integrar a los grupos, convirtiendo con ello la ficción nacionalista en realidad nacional” (Dietz, 2003:98).

Por su parte, los grupos étnicos subalternos “plantan idiomas distintivos con relevancia en espacios públicos, frente al monopolio del Estado” y establecen usos estratégicos de su diferenciación para “la búsqueda de formas específicas de pertenencia” a la sociedad nacional (De la Peña, 1998: 7). Al igual que las estrategias nacionalistas de *reinención de la tradición*⁶ la etnicidad apela a procesos *etnogenéticos* “que circunscriben al grupo y lo convierten en portador consciente de una identidad y un cultura emblemáticas” (De la Peña, 1998: 21), extrayendo de su tradición histórica y cultural un conjunto de rasgos que se tornan *diacríticos* al adquirir un sentido distinto al original definido en función de los intereses y necesidades colectivos.

⁶ Hobsbawm (1993) define una tradición inventada como “un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por reglas, aceptadas abierta o implícitamente y que son de tipo ritual o simbólico, que aspiran a inculcar determinados valores y normas de comportamiento por medio de la reiteración, que automáticamente implica continuidad con el pasado”.

Lo *diacrítico* es marcador de la diferencia; se retoma como emblema fundante del discurso étnico que le transfiere su significado (Carneiro Da Cunha, 1986)⁷. Emergen así, como producto histórico y situacional, novedosas formas significativas que recrean las identidades subalternas y permiten la existencia de prácticas de resistencia, adaptación o negociación étnica de cara al proyecto nacionalista⁸. Sin embargo, la estructuración de las relaciones de poder hace que los mismos rasgos reinventados como emblemas étnicos subalternos, sean también estratégicamente insertados en las nuevas narrativas hegemónicas que actualizan la ideología nacional.

Esta dinámica de reelaboración y actualización de ideologías etnificantes y nacionalizantes, se inscribe en un marco de construcción de hegemonía al que subyace una conflictiva de negociación de significados. Ello nos remite, finalmente, al concepto de cultura en el marco de los procesos de negociación del orden social, y a la distinción entre aquella y el concepto de *etnicidad*.

Dietz (2003) subraya el progresivo alejamiento antropológico de nociones substancialistas de cultura, que ha llevado explícita o implícitamente a concebirla como un mecanismo formal de

⁷ Diversos autores identifican determinados “componentes culturales” básicos de la representación social que elaboran de sí mismos los miembros de un grupo étnico, si bien con los énfasis y pesos específicos que imprime el contexto situacional e histórico donde éstos se inserten. Giménez (2000) señala la pertinencia del territorio como entidad simbólico-cultural, la lengua como “modelo del mundo” (:62), y los vínculos de parentesco. Epstein (1978) realza las manifestaciones de lealtad y pertenencia como un elemento constitutivo de la identidades étnicas, mientras que Bartolomé (1997.) subraya el componente afectivo, arguyendo que no se origina exclusivamente en la subjetividad, por cuanto la identificación colectiva proviene de compartir la vida y participar de los valores y símbolos que la definen, mismos que son puestos en la mesa de negociación de cara a las situaciones coyunturales y al proceso histórico particular de cada grupo.

⁸ Entre algunos ejemplos de esta selección de elementos culturales como atributos étnicos, Nagengast y Kearny (1990) documentan cómo la lengua y la vestimenta tradicional mixteca son retomados por los trabajadores como emblemas de su lucha por condiciones laborales más justas. El discurso global de la defensa ecológica ha sido enarbolado como atributo esencializado de “lo indígena” por la mayoría de las organizaciones étnicas latinoamericanas (De la Peña, 1998:23). Bertely (1998) documenta para el caso zapoteco cómo el castellano, la escolarización y la profesionalización son asumidos por sectores letrados migrantes como atributos étnicos que los distinguen de los grupos analfabetas. De la Peña (1998) alude a la cultura zapoteca de Juchitán y el discurso de su organización étnica, la COCEI, como una vasta síntesis de lo contemporáneo y lo histórico, donde “la interpretación de los símbolos postula una legitimidad comunitaria previa al Estado”, al tiempo que se acepta la modernidad, las instituciones republicanas, la economía de mercado y su representación individual (:20).

organización de la diversidad intragrupal, y a distinguirla analíticamente de los mecanismos delimitatorios de las identidades intergrupales:

Las culturas no se definen ni distinguen por diferencias de contenido, sino únicamente por sus respectivas formas de “organización de las diferencias internas (García García 1991:115). Por ello (...) es indispensable analizar la relación que en estas situaciones se establece entre las diferencias intraculturales, existentes al interior de un grupo, y las diferencias interculturales, las que separan y distinguen a un grupo de otro. Y es precisamente aquí donde se evidencian los límites de un enfoque formalista: (...) no se explicita la diferencia estructural que ha de existir entre el ámbito intercultural y el intracultural” (:82)

La organización de la diversidad intragrupal tiene que ver directamente con la negociación de los *significados* culturalmente validados por los miembros del grupo (ibid). Desde Geertz (2000), la antropología contemporánea retoma una concepción de la cultura como entramado de significados jerarquizados y socialmente construidos que informa la acción humana, y cuyo sentido sólo puede alcanzarse analizando los contextos sociales que le confieren su legitimidad:

Creyendo con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones. (...) Entendida como sistemas en interacción de signos interpretables (...) la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera causal acontecimientos sociales, modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden describirse todos esos fenómenos de manera inteligible, es decir, densa. (:20, 27)

La validación cultural de estas tramas significativas constituye un proceso permanente de negociación del *orden social*, inscrito en el marco de la construcción de hegemonía. El *enfoque dialéctico* de la antropología de los años setenta (De la Peña, 1998: 6) recoge en esta línea herencias marxistas y gramscianas, así como aportaciones neoevolucionistas de Wolf (1982) y Mintz (1974). Rechazando la pretendida autonomía de los aspectos simbólicos de la cultura, la

entiende en sus dimensiones material y simbólica, como mediada por un *orden social* dinámico en el que aquélla es negociada dentro de un esquema de relaciones de poder.

Esta construcción incesante es lo que se conoce en términos gramscianos como *proceso hegemónico*: la dominación requiere que el orden social se defina y codifique de acuerdo a los intereses de los actores dominantes (para que tales intereses aparezcan como “naturales” o “de sentido común”), pero siempre encontrará definiciones alternativas de los actores subalternos que tendrán que ser negociadas, en mayor o menor medida, de acuerdo a las capacidades de éstos. (De la Peña, 1998: 6)

La cultura como ese orden negociado en una estructura de poder, esto es, articulado este último en torno a tramas significativas con sentido para los miembros de un grupo y organizador de sus diferencias internas, se distingue de la etnicidad como mecanismo delimitatorio intergrupalo. Asumimos con De la Peña que ambos procesos se inscriben en la construcción hegemónica e implican pugnas entre diferentes *tradiciones inventadas* que caracterizan a la comunidad real o imaginada (1998: 6).

Ahora bien, como dos caras de un mismo fenómeno, la revitalización étnica y la crisis del Estado-nación homogéneo se catalizan en el marco de los procesos de globalización. Las luchas por la ciudadanía étnica se inscriben en el marco de lo que Dietz ha catalogado como *desafíos supranacionales, transnacionales y subnacionales* al Estado-nación (2003: 109 y ss), manifiestos en una “creciente integración supranacional”⁹, una “re-aparición de identidades subnacionales”, y el establecimiento de “redes y comunidades transnacionales”:

“Sostengo que es la combinación de tres procesos distintos, aunque obviamente interrelacionados, (...) la que para cada contexto nacional y regional genera respuestas específicas por parte del proyecto dominante de “política de identidad” (:109)

⁹ Integración tecnológica, económica, política y cultural que se refleja en el surgimiento de nuevos actores supranacionales y transnacionales.

Si bien estos desafíos no anulan “la capacidad movilizadora del nacionalismo como constructo identitario”, ni suponen necesaria ni automáticamente la emergencia de instancias políticas alternativas al Estado nación¹⁰, sí circunscriben su margen de maniobra como institución política (Dietz, op.cit:113) en la hegemonización de su discurso nacionalista. Se enfrenta al surgimiento o resurgimiento de identidades y proyectos etnificantes, que apropiándose de sus mismas estrategias, producen y difunden a distintas escalas discursos alternativos que sustentan ideológicamente las nuevas *comunidades imaginadas*.

En una perspectiva *macro* de los procesos contemporáneos de producción y distribución cultural que elimina la división analítica tajante entre los niveles *local-nacional-global*, Ulf Hannerz propone un modelo explicativo de la *cultura compleja* a partir de la confluencia de *flujos culturales*, conjuntos significativos heterogéneos y cambiantes, contextual e históricamente configurados (1992, 1998). *Estado, mercado, movimientos sociales y formas de vida* conforman los cuatro marcos organizativos de la producción y distribución cultural. La distribución cultural tiene lugar bajo términos asimétricos, dentro de un esquema *centro-periferia*; sin embargo esta última tiene capacidad de respuesta diversificada ante los flujos culturales hegemónicos mediante mecanismos de *creolización*, que aluden a las distintas formas de hibridación cultural que forman la *cultura compleja*.

Para Guillermo de la Peña (1998), esta dinámica de negociación cultural explica la complejidad de las relaciones entre los pueblos indios, el Estado-nación y los procesos económicos, sociales y culturales de la globalización. Estos últimos no necesariamente llevan a la disolución de las *culturas matrias* y las dinámicas locales; antes bien, aún inmersas en un

¹⁰ Para Dietz, atendiendo al proceso europeo, puede prevenirse un proceso gradual de separación entre “lo estatal” y “lo nacional”, en el que el primero otorgue una ciudadanía jurídica y el segundo una “ciudadanía cultural” (ibid:114).

contexto de asimetría de poder, aquéllas logran recrearse remarcando su distinción y reivindicando formas alternativas de inserción política en las sociedades actuales. La *nación* permanece como marco cultural de producción de significados hegemónicos, que hace de la escolarización su principal aparato ideológico; empero, como esta investigación pretende documentar, esta *arena* política *creolizada* se reconfigura al ser disputada desde distintos marcos culturales y estrategias de *apropiación* local y étnica de la escuela.

1.1.3 La escuela nacionalista como espacio de apropiación étnica

En la tradición analítica sobre la historia de contacto de los grupos indígenas y la sociedad nacional, uno de los escenarios centrales es la educación escolar. Como realidad históricamente determinada, la escuela emerge como organizadora y transmisora de un saber institucionalizado, estrechamente vinculada a la formación de los Estados nacionales del siglo XX. En México se concibe como respuesta al proyecto de unidad nacional y los discursos de la modernización; medio por excelencia para la transformación sociocultural que llevará a la uniformidad lingüística y cultural dentro de un tipo ideal de ciudadano mestizo. Difusora de la ideología nacionalista, la cultura escolar se entiende, desde la época posrevolucionaria, como cultura nacional.

El sistema educativo centralizado y moderno, tiene la doble tarea de desarrollar capacidades letradas y técnicas y formar ciudadanos con una identidad cultural común. Para ello apela selectivamente al pasado, apropiándose de sus símbolos culturales y etnohistóricos, que son resignificados en el contexto escolar en función de la tradición inventada del proyecto nacional. La invocación de *mitologías étnicas* y el rastreo selectivo de elementos del pasado prehispánico y colonial (Gutiérrez 1999:10), son codificados en narrativas nacionales, héroes cívicos y rituales evocadores de la comunidad imaginada.

Sin embargo, la relación *nacional - local* en los dispositivos escolares, lejos de ser unívoca y vertical, ha conllevado complejos procesos de resistencia, adaptación y significación, que muestran las aristas del proceso hegemónico que tiene lugar. Para comprenderlos resulta útil agregar al marco conceptual ya expuesto, las perspectivas teóricas que abordan la escuela en sus dimensiones materiales y simbólicas.

Las transformaciones en los enfoques interpretativos de los procesos escolares permiten visualizar un debate que contrapone el peso de las condicionantes estructurales de la escuela a la influencia de la agencia humana. A la concepción de Durkheim (1961) sobre los hechos educativos como hechos sociales que cumplen funciones positivas de integración y satisfacción de necesidades sociales orientadas al desarrollo colectivo, le sucedieron marcos teóricos que explicaron la escuela como institución estructuralmente condicionada, y que analizaron los vínculos entre educación y poder y el papel de la escuela en la reproducción social. Desde la perspectiva gramsciana, la escuela constituye el aparato reproductor de los intereses significados y valores hegemónicos, responsable de socializar a los miembros de la sociedad en su integración a la formación económico-social; promueve la internalización de la ideología dominante, sus valores sociales y sus pautas conductuales¹¹.

A la perspectiva que enfatizó el carácter estructurante de la escuela, siguió un enfoque centrado en los fenómenos de lucha y confrontación también presentes. Los trabajos en esta línea

¹¹ En este posicionamiento teórico se ubican estudios sobre la socialización para el trabajo y currículum oculto (Paradise 1979), la escuela capitalista regida por determinaciones de clase (Baudelot y Establet 1981), o los códigos de la transmisión cultural y las formas de ejercer el control en la escuela (Bernstein 1971). Paul Willis (1977) documentó etnográficamente el proceso por el cual hijos de padres obreros o trabajadores entran en la cadena laboral ocupando los trabajos menos remunerados y socialmente desprestigiados, a partir del reforzamiento de una cultura de clase construida en el espacio escolar. Por su parte, Bourdieu y Passeron (1977) abordaron la articulación entre los elementos estructurales y simbólicos del aparato escolar. Los procesos de enseñanza-aprendizaje reproducen los distintos *hábitus* de clase que los alumnos traen consigo, entendidos como sistemas interpretativos que interiorizan la estructura social al tiempo que orientan las prácticas y representaciones sociales. Los alumnos están expuestos en forma diferencial a los mensajes que la escuela transmite, lo cual origina la reproducción de las condiciones materiales y simbólicas de desigualdad social.

postularon que la estructura objetiva no es determinante en tanto se conjuga con la realidad subjetiva de los actores, generando procesos adaptativos, de resistencia y negociación, que hacen de la escuela un escenario históricamente construido de confrontación social¹².

Interaccionistas y fenomenólogos, como Berger y Luckman (1979), consideraron la escuela como producto y productora de los sujetos que participan en su construcción, y las prácticas educativas como objeto de lucha social. Si bien la estructura objetiva es interiorizada por los actores, paralelamente es moldeada dentro de una variedad de opciones posibles, según las prácticas y saberes individuales y colectivos que median la recepción. Lo *cotidiano* (Heller 1977) es un conjunto de actividades que configuran procesos de construcción y reconstrucción significativa, dentro de los cuales las acciones de negociación y reelaboración de significados no están por completo determinadas por la estructura social, sino que arrojan resultados frecuentemente imprevisibles. En debate con las teorías de la reproducción, subrayaron la heterogeneidad de las experiencias cotidianas de alumnos y maestros, y cuestionaron la idea de una escuela uniforme: los procesos escolares son “relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente” (Rockwell, 1995) y constituidas localmente.

Este debate es representado por la antropología social y educativa, por un lado, y la sociología “institucionalista” y los teóricos de la cultura mundial¹³ por otro. A grandes rasgos, los primeros conciben la escuela como construcción sociohistórica¹⁴ y enfatizan su diversificación y variabilidad nacional, regional, local e incluso de aula a aula. La difusión de la escuela a escala

¹² Ver entre otros, Street 1992; Rockwell 1994, 1996; Mercado 1992; Bertely 1992, 1998; Paradise 1979, 1990; Robles 1996.

¹³ El término *world culture theory*, acuñado por Ramírez, Soysal y Sanan (1997), hace referencia a un orden cultural e institucional racional que prevalece a escala mundial y cuya fuente es el Estado nación moderno (Meyer et.al. 1997). El debate entre ambas perspectivas teóricas es recuperado por Anderson-Levit (2003, introducción) e ilustrado en los diversos trabajos compilados en el texto.

¹⁴ Los procesos escolares en este estudio se abordan como "conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente", siguiendo la conceptualización de Rockwell (1995).

mundial por los procesos coloniales no obsta para que ésta experimente múltiples mediaciones en niveles intermedios, que la transforman sustantivamente y la llevan a reflejar las lógicas culturales y políticas de sus usuarios. Los segundos, por el contrario, sostienen que las escuelas convergen crecientemente en un modelo único a escala global, parte del modelo cultural del Estado-nación moderno. El proceso, desde esta óptica, estaría llevando a una creciente similitud en principios, políticas y prácticas escolares, especialmente con las reformas a los sistemas educativos nacionales en el último siglo¹⁵.

Al introducir el elemento étnico en la investigación educativa¹⁶, los trabajos antropológicos sobre la relación entre la etnicidad y la escuela en países latinoamericanos suelen suscribir el debate anterior. El estado de conocimiento del campo *Etnicidad y Escuela* de la década de los noventa (Bertely y González Apodaca, 2003), reporta que mientras una mirada se ha centrado en el análisis de la transferencia vertical de significados e ideologías de las políticas nacionales en el currículo y las prácticas escolares¹⁷, otra perspectiva parte de las *apropiaciones locales del proceso de escolarización* como fenómeno multidimensional que tiene lugar en las relaciones interculturales en la escuela.

¹⁵ Anderson-Levit (2003) señala un conjunto de elementos básicos que, según los teóricos de la cultura mundial, caracterizaría al modelo global imperante. Entre ellos se cuentan, como principios de la educación escolar, su concepción como derecho humano universal, su vínculo con el desarrollo nacional e individual y sus metas de productividad y crecimiento económico. En términos de formas y prácticas institucionales, el modelo muestra una estructura masificada de carácter obligatorio, que funciona mayormente bajo autoridad central. La organización escolar funciona por “clases” y “grados de edad”, -la metáfora del cartón de huevo-, y se tiende a la coeducación sin segregaciones raciales, étnicas o de género. Finalmente la autora señala una base común en el currículum elemental – compuesta por lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y naturales, educación estética y física- y una práctica docente mayormente centrada en la lectura, repetición y “trabajo de asiento” (:7).

¹⁶ El papel histórico de la escuela nacionalista en contextos étnica y lingüísticamente diferenciados es un eje analítico crecientemente explorado, en el que convergen discusiones teóricas que rebasan la visión de la escolarización como proceso pedagógico. Al llevar el análisis de los aspectos didácticos y cognitivos de los procesos de enseñanza-aprendizaje al campo de la escolarización indígena, las realidades de poder, exclusión y diversidad cultural hacen necesaria la contextualización sociocultural del análisis: el sujeto es visto como sujeto sociocultural, más que como sujeto pedagógico.

¹⁷ En esta perspectiva se han gestado, sobre todo al inicio de la década pasada, estudios dedicados a evaluar el éxito o fracaso de las políticas y acciones gubernamentales en educación indígena (Wuest, 1995), y los conflictos y resistencias culturales ante las escuelas castellanizadoras (Tello 1994).

Chartier (1995) maneja el concepto de *apropiación* como un fenómeno ubicado en los conflictos sociales por la hegemonía de los bienes culturales, que tiene lugar cuando éstos son retomados y transformados en su sentido original. Rockwell (1995, 1996) lleva este concepto a los escenarios escolares, enfatizando el carácter contestatario y recíproco que adquiere esta toma de posesión de los recursos culturales disponibles y su resignificación en un esquema de hegemonía-subalternidad. Desde esta perspectiva, la apropiación tiene una doble dimensión: si bien explica cómo sectores subalternos adquieren control sobre recursos culturales restringidos a las élites, entre ellos los propios de la cultura escolar, simultáneamente refiere a la dimensión estructural de ésta última, que pone límites a la *agencia* de los grupos subalternos y a su capacidad de apropiación (Rockwell, 1996: 302). Al tiempo que estos modelan localmente la escuela mediante actos de apropiación, esta expropia -selectivamente- recursos culturales y “símbolos primordiales” de los grupos minoritarios, para convertirlos en símbolos nacionales e insertarlos en su discurso institucional (ibid).

Consideramos que esta noción de *apropiación escolar* abre una veta de diálogo entre ambas posiciones teóricas, al abordar la forma en que los grupos étnicos se vinculan con las políticas educativas nacionales y sus tendencias globales¹⁸. Coincidimos con Bertely en distinguir entre cualquier apropiación local del proceso de escolarización, y aquella de corte *etnogenético* (2003:27) por la que los grupos indígenas plantean una inserción distintiva en el aparato escolar y la reivindican como un derecho que se negocia con un Estado en recomposición. Mientras la

¹⁸ El estado de conocimiento del campo “Educación y Diversidad Cultural” para la década de los noventa reportó indicios de un “proceso de apropiación local de la escolarización pública” en México, “impulsado en parte por la irrupción de nuevos agentes de intermediación, de organizaciones no gubernamentales y nuevas fuentes de financiamiento”, como una tendencia eje que atraviesa los diferentes subcampos temáticos en la investigación educativa (Bertely, 2003: intro). La tendencia es también reportada en los contextos educativos peruano y brasileño, donde los trabajos de ETSA (1996), Gasché (1997) y Lindenberg (1996) analizan la forma en que organizaciones indias demandan el reconocimiento de sus propuestas educativas interculturales.

primera se remite a toda traducción local, individual y colectiva, de los componentes de la cultura escolar, la apropiación etnogenética posee un componente eminentemente político sustentado en la autodefinición de los grupos indígenas como sujetos de derecho:

“La etnicidad en la escuela se documenta en las historias diacrónicas de la escolarización entre pueblos indígenas específicos, en las producciones locales de proyectos educativos interculturales, en el manejo estratégico de los atributos étnicos y las identidades superpuestas, en el empoderamiento y apoderamiento étnico del aparato escolar, así como en las prácticas y en los discursos autogestivos y autonómicos en materia educativa. (Ibid).

En la perspectiva de estos procesos de etnogénesis que supone la inserción de los indígenas en la sociedad mayoritaria, la escuela constituye un escenario de *negociación político-cultural* donde nuevos discursos étnicos reivindican significados escolares alternativos en el marco de la construcción de la *ciudadanía étnica*.

Los procesos escolares y su relación con la etnicidad pueden ser enfocados entonces como espacio conflictivo de relaciones de poder, esto es, una *arena política*. En el enfoque procesualista de la antropología política, ésta refiere a una unidad de interacción social donde los actores individuales o colectivos entran en confrontación por el poder (Lewellen, 1992:18), entendido como el control de los recursos estratégicos para el colectivo (Adams: 1974), y ponen en juego estrategias de negociación, manipulación de las normas y toma de decisiones a tales fines¹⁹. En el caso del vínculo entre etnicidad y escuela, tales estrategias se enmarcan por los procesos etnogenéticos y de reinención de la tradición que caracterizan la relación entre las

¹⁹ Para la teoría procesual, el *campo político* se entiende como un área fluida de tensión dinámica en la cual la toma de decisiones y la competencia políticas tienen lugar. De la concepción estructural-funcionalista de la política como un juego en un solo escenario, ésta pasa a ser entendida como una acción procesual en distintas áreas al paso del tiempo, donde las normas y las estructuras no son realidades inalterables sino construcciones sociales objeto de constante manipulación por los individuos. El comportamiento de los actores sólo se entiende en relación con su contexto; en este caso la atención se concentra en una *arena* específica del campo (Lewellen 1992:101) Para propósitos analíticos, éste constituye el área amplia de actividad política definido por un investigador particular, mientras que la arena es un área dentro del campo en la cual el investigador quiere concentrar su atención en un momento particular (ibid:102).

identidades étnicas y el Estado nacional, y se circunscriben a los límites de la estructura de poder vigente.

1.2 La educación intercultural como arena política

Los “nuevos” discursos educativos que abordan la relación de la escuela en contextos de diversidad étnica son objeto de disputa como parte del proceso hegemónico que los enmarca. Calificados como interculturales por los diversos actores que participan en su construcción, la *educación intercultural* configura un marco connotativo amplio e internamente diverso que intersecta los niveles global-nacional-local, en el cual se redefinen conflictivamente las relaciones de los grupos étnicos o las *minorías migrantes* y la cultura escolar. Constituye desde esta perspectiva una expresión de esa arena política donde se disputan los bienes materiales y simbólicos asociados a la escuela.

Pasemos ahora a analizar el contexto global que enmarca la construcción de tales discursos, y los aportes teóricos que consideramos útiles para explicar los procesos en que aquéllos se producen y distribuyen en los niveles locales y regionales.

1.2.1 El marco global: multiculturalismo y discursos institucionales de educación intercultural

La proliferación de propuestas y modelos de educación intercultural en la última década es un fenómeno asociado al surgimiento de los movimientos multiculturalistas contemporáneos. En este apartado, seguimos el recuento de Dietz del proceso de consolidación del

multiculturalismo como “nuevo” movimiento social²⁰, asociado al surgimiento de una amplia gama de asociaciones, programas, comunidades e instituciones “que confluyen en la reivindicación de la “diferencia” étnica y/o cultural así como en la lucha por la pluralización de las sociedades que acogen a dichas comunidades y movimientos” (Dietz, 2003:13).

Bajo dicho origen, el multiculturalismo pasa por un proceso de “academización” en los años setenta e “institucionalización” en la década siguiente (ibid), que plantean un profundo debate académico y político sobre el rumbo de las sociedades occidentales de composición multicultural.

Genéricamente, el debate confrontó a los teóricos del liberalismo y los teóricos de la diferencia²¹, o más estrictamente, al liberalismo procesal defensor de una sociedad neutral ante cualquier concepción de “vida buena”, y las posturas liberal-colectivistas, defensoras de una sociedad organizada en torno a una concepción de bien común que provee de un trato diferencial para las minorías que no comparten esa definición pública de lo bueno. Mientras la primera posición postula el respeto igualitario consagrado en el liberalismo de los derechos, e insiste en una aplicación uniforme de las reglas que los definen, la segunda puede relativizar el trato

²⁰ Retomando diversos autores, Dietz define un movimiento social como aquel actor colectivo que despliega, con permanencia en tiempo y espacio, una capacidad de movilización basada en la elaboración de una identidad propia y formas de organización flexibles, “con el objetivo de impactar en el desarrollo de la sociedad contemporánea y sus instituciones (2003:14)”. Para Melucci (1985) los movimientos sociales son la expresión visible de los conflictos estructurales de las sociedades occidentales contemporáneas, en su tránsito a la era post industrial. Constituyen realidades colectivas, socialmente construidas, cuyas acciones se caracterizan por su autorreflexividad.

²¹ En palabras de Taylor (2001), bajo el supuesto de que la identidad se moldea en el curso de las relaciones sociales con los otros significantes, la *política de la dignidad igualitaria* que subraya dignidad igual e igual reconocimiento, se contrapone a la *política de la diferencia*, que pugna por el reconocimiento a la identidad única, esto es, el fomento a la particularidad. La pugna se manifiesta en acusaciones de violación del principio de no discriminación por un lado, y por otro de negación de la identidad al constreñirla a un molde homogéneo, que además, lejos de ser neutral, es expresión de una posición hegemónica. Entre ambas posturas están aquellas intermedias que reflejan énfasis y matices diferentes; es el caso del *liberalismo procesal*, encabezado por Dworkin, (1978, citado en ibid:86), y el *liberalismo-colectivista*, representado entre otros por Kymlicka (1995), Walzer (1998) y el propio Taylor.

uniforme frente a un factor considerado de mayor relevancia: la sobrevivencia cultural o la garantía de continuidad del sujeto colectivo.

El debate se sustentó en la intención posestructuralista, retomada por los movimientos multiculturalistas, de de-construir las grandes narrativas hegemónicas occidentales de la otredad. Con ello los conceptos de *identidad, poder y cultura* se colocaron en un lugar central dentro del discurso multicultural (Dietz, op.cit.:25), que puso énfasis en la pluralidad de identidades, géneros y culturas. La defensa de nuevas *políticas de identidad* y la centralidad de la *praxis cultural* de los movimientos como su principal recurso emancipatorio y pilar de acción colectiva (ibid:27), constituyeron sus rasgos definitorios.

La “reformulación multicultural” de la noción de *hegemonía* (Dietz, op.cit: 33) se aplica en contextos de dominación-subordinación tanto a los procesos por los cuales “el poder y el sentido son disputados, legitimados y redefinidos en todos los niveles de la sociedad” (ibid, citando a Mallon, 1995:6), como al resultado de los mismos. Este proceso siempre tiene un carácter recíproco por cuanto “los generadores y portadores de las prácticas culturales que conforman un determinado movimiento no son simples víctimas de esas imposiciones hegemónicas, sino que son, a la vez, artífices creativos de estas prácticas” (Dietz, op.cit.:33) Por ello, las nuevas identidades amparadas bajo los movimientos multiculturales, y su reivindicación política como sujetos de derecho, son parte de ese proceso hegemónico y pueden erigirse en estrategias contrahegemónicas de cara a los sectores dominantes.

El debate se institucionalizó a finales de los años ochenta, por la inserción de sus intelectuales en los espacios académicos y educativos, y el surgimiento de las políticas de *acción*

*afirmativa*²², de creciente influencia en la opinión pública estadounidense. Uno de sus primeros espacios de acción política fue la escuela pública y la universidad²³, espacios fuertemente presionados por las reivindicaciones de los diferentes movimientos multiculturales. En diferentes países que iniciaron una política multicultural²⁴, la puerta de entrada fue justamente el ámbito educativo.

En diferentes países europeos, las acciones multiculturalistas en esta esfera se articularon alrededor de la presencia de “minorías” étnicas, lingüísticas, religiosas y culturales en las escuelas. En tales contextos el multiculturalismo aprovechó la tendencia a construir el “problema” del rendimiento escolar de dicha población estudiantil, como vía de acceso a las propuestas de reformar la escuela (Dietz, op. cit. 60). Por su parte, en el contexto latinoamericano, la crítica al indigenismo, la presión de la emergente élite magisterial indígena, así como la influencia de los movimientos indígenas latinoamericanos y del discurso multiculturalista de las agencias de cooperación internacional, entre otros factores, gestó la definición del paradigma bilingüe bicultural.

A diferencia de otras propuestas discursivas de educación intercultural, el modelo bilingüe bicultural supone ciertas concesiones a las identidades subnacionales resistentes al nacionalismo del Estado-nación, circunscritas a la esfera lingüística. El planteamiento central busca tanto la

²² Una crítica a este multiculturalismo institucionalizado subrayó la permanencia de una visión eurocéntrica en la reconceptualización de las identidades poscoloniales, y cuestionó la rigidez de los conceptos occidentales de *frontera, identidad, cultura y nación*, en tanto delimitaciones esencializantes que no alcanzan a explicar el carácter híbrido y móvil de las nuevas comunidades identitarias. Entre otros autores, el Orientalismo de Said (1978) es una crítica temprana a la mirada eurocéntrica subyacente al discurso multicultural.

²³ Dietz distingue entre el caso norteamericano, donde la esfera académica es la principal destinataria de la discusión multiculturalista, del caso británico donde la mayor integración de la universidad a los movimientos pedagógicos, sociales, sindicales y políticos permite el inicio de proyectos multiculturales en las escuelas públicas (op.cit.:50).

²⁴ Canadá, Austria y Bélgica de forma explícita; Alemania, Francia, Escandinavia y algunos países latinoamericanos implícitamente (Dietz, op.cit.:57).

preservación de las lenguas dominadas, como la *normalización* hacia la lengua dominante (Hamel, 1996, citado en Dietz, op.cit: 161).

Sin pretender profundizar en una valoración exhaustiva de su impacto, cabe señalar que las críticas a la propuesta bilingüe bicultural asumen que ésta ha generado un reduccionismo de la diversidad cultural a la diversidad lingüística e impuesto, paradójicamente, definiciones estereotipadas del ser indio. Asimismo, esta simplificación ha tendido a soslayar las condiciones estructurales de inequidad que rodean la aplicación del modelo:

La relación entre los problemas de calidad, cobertura, permanencia y rezago educativo, por una parte, y la extrema pobreza en que sobrevive gran parte de las familias indígenas, por otra, lleva a cuestionar el carácter determinante de la dimensión lingüística de estos problemas. (...) Se institucionaliza una identidad homogénea y un modelo de educación indígena precario y segregador, que borra las diferencias entre los pueblos e ignora su diversidad de expectativas en torno a la escuela, con lo cual se agudiza la inequidad (Bertely, 1998b:89)

En México, el cambio nominal del paradigma bilingüe bicultural a la definición “intercultural” de la política educativa hacia las poblaciones indígenas implicó la adopción de un discurso congruente con los compromisos internacionales del Estado mexicano en materia de diversidad cultural; sin embargo, también abrió un vacío connotativo sobre lo que dicho carácter supone. Amén de mantener la concepción de la diferencia cultural como un problema, y “culturalizar” la solución reinterpretando la desigualdad socioeconómica, jurídica y política como supuestas diferencias culturales (Dietz, op.cit: 66), la escuela “indígena intercultural” reproduce el anterior postulado integracionista que demanda acciones diferenciales y compensatorias para la integración escolar de los grupos cuya diferencia se estigmatiza, con un impacto altamente segregador:

En las escuelas indígenas, los menores se ven a sí mismos como sujetos de preservación y folclore nacional, y padecen una política que les niega su derecho a ser tratados como futuros ciudadanos indígenas, diferentes

pero iguales en derechos a cualquier otro niño mexicano. En las escuelas convencionales, mientras tanto, estos alumnos se autoperceben de manera negativa, en la inexistencia, como reductos de un pasado superado por la idílica integración nacional, o distintos de los pueblos caricaturizados en la historia de papelería, como extraños y ajenos a sí mismos. Aunque viven y sobreviven como indígenas actuales y ciudadanos, no se reconocen en esa historia y aprenden a ocultar su identidad (Bertely, 1998a:98).

A la propuesta educativa bilingüe bicultural se suman otras tendencias institucionales que se apropian del calificativo de interculturales. Dietz selecciona críticamente como “respuestas discursivas prototípicas a la pedagogización de la diversidad cultural” las siguientes:

- “La clásica estrategia asimiladora, que promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos, a diferencia de todos los demás modelos opta por la estrategia de “asimilar a los diferentes” (en un) “monoculturalismo explícito” que relega toda diversidad al ámbito privado (y que) persiste como tendencia en la práctica de muchos sistemas educativos nominalmente multiculturales o interculturales”.
- “La “educación pluralista” (que) parte de la tradicional estructura plural de los sistemas educativos holandés y belga. (...) El principio pluralista establece que todas las comunidades confesional, étnica y/o lingüísticamente distintivas tienen derecho a una educación específica (que) se introduce mediante la denominada “enseñanza de la lengua y cultura de origen” (ELCO), un ambiguo programa de índole “conservacionista” (que) parte del simplista supuesto de que “los inmigrantes llevan consigo la cultura de su patria” (Harper, 1983:383)”.
- “La “educación para la tolerancia” (...) constituye el primer intento de ampliar la interculturalidad educativa incluyendo entre sus destinatarios también a los educandos provenientes de la sociedad mayoritaria. (...) Este enfoque –actualmente predominante a nivel discursivo en el caso español- propone fomentar el “respeto intercultural y la tolerancia” (Díaz-Aguado 1995:169) (...) partiendo de los “valores” vigentes en cada cultura, no obstante, recibe el encargo explícito –y en última instancia nuevamente asimilacionista- de incorporar “lo ajeno” en “lo propio” (...).”
- “La “educación antirracista” (...). Desarrollado en el Reino Unido como reacción a las persistentes racializaciones de la “otredad”, el enfoque antirracista tematiza estas racializaciones para educar al alumnado a percibir las estructuras ideológicas e históricas subyacentes a la mirada persistentemente racista” (y) “rechaza el énfasis puesto por los demás enfoques multiculturales o interculturales en la diversidad cultural. (...) Este enfoque paradójicamente tiende a reproducir la misma racialización dicotomizante que se pretende combatir (y) el antirracismo centrado en el “racismo de color” a menudo fracasa ante los nuevos racismos sublimemente culturalistas”.
- “La llamada “educación para la acción afirmativa” y para el “empoderamiento” (...) fuertemente influenciada por el legado de la “educación popular” latinoamericana (...) lucha por obtener cuotas de

participación político-educativas que contrarresten la “injusticia existente contra mujeres y minorías étnicas” (Devall 1987:92). A diferencia del enfoque antirracista, no se trata de elaborar “soluciones” globales, sino de “empoderar” a determinados grupos discriminados y marginados, i.e. a la “base” de los antiguos movimientos multiculturalistas”.

- “La “educación transformacionista” o “liberadora” (...) propone superar la acción afirmativa para las minorías y rescatar la visión societal más amplia (...). Una “pedagogía crítica” del multiculturalismo (MacLaren 1995) parte de la necesidad de “democratizar” el conjunto de las instituciones escolares y extraescolares de una determinada sociedad”.
- La “educación intercultural a través del aprendizaje complejo” coincide con el multiculturalismo crítico en su énfasis en el conjunto de los educandos (...) pero rescata la noción de “empoderamiento”, a la vez que recupera el ámbito escolar como foco de atención. Las instituciones dedicadas a la política educativa en primer lugar tienen la tarea de de-segregar activamente las escuelas creando “escuelas de barrio” y “escuelas imanes”, flanqueándolas con medidas anti-discriminatorias hasta que la diversidad cultural del aula refleje fielmente la diversidad cultural extraescolar. La tarea específicamente pedagógica consistirá no sólo en tematizar la heterogeneidad existente en el aula, sino incluso en aprovecharla para generar entre los educandos mecanismos intergrupales de formulación, negociación y resolución de conflictos. Las competencias interculturales mutuamente adquiridas a través de la interacción grupal serán aprovechadas para un “aprendizaje cooperativo” (CLIP, 1998) que no reprodujera las exógenas delimitaciones intergrupales. Este modelo, centrado en generar experiencias de interculturalidad vividas (...), sin embargo, requiere de profundas reformas institucionales.” (2003:158 y ss).

En todas las propuestas discursivas anteriores, señala el autor, destaca el enorme vacío existente entre la fórmula normativa y la praxis escolar y extraescolar. Su principal rasgo es un marcado cognitivismo (ibid:167) que circunscribe la búsqueda de interculturalización a algunas áreas de conocimiento consideradas más proclives a ello (lengua, conocimiento del medio social y natural y más recientemente matemáticas), y que sin embargo sigue soslayando la pluralización de la cultura escolar y sus métodos, y reduciendo la diversidad cultural a la introducción de elementos de “lo ajeno” dentro de lo considerado “propio” (: 168):

El resultado es un currículum levemente folclorizado que exotiza “lo otro” sin cuestionar los procesos hegemónicos de canonización a los que recurre. (Ibid)

Sin embargo, las mismas propuestas institucionales brindan un marco connotativo que ha dado cabida a apropiaciones locales del discurso multicultural y/o intercultural, que en los casos mexicano y latinoamericano se materializan en las demandas educativas de los movimientos étnicos. Éstos retoman elementos de los discursos institucionales de educación intercultural, y los reformulan en propuestas escolares culturalmente pertinentes, a través de la participación de nuevos actores educativos que median en los niveles regionales y locales. Entre ellos, las élites letradas de la creciente intelectualidad nativa han jugado un papel relevante en tales apropiaciones desde sus posiciones de intermediación.

1.2.2 El marco local: la intermediación nativa en la arena de la educación intercultural

Como señala Guillermo de la Peña, los procesos etnogenéticos contemporáneos son posibles en buena medida por la presencia de “intelectuales indios” formados al amparo del indigenismo educativo, que actúan como “intermediarios culturales y políticos”:

“ellos articulan el discurso étnico, delimitan los grupos y reescriben su historia, y formulan “la unidad” de la cultura; y esta tarea sólo puede entenderse al situarlos en el punto de contacto entre lo externo y lo interno, entre las raíces del pasado y los vendavales del presente. Paradójicamente, los “intelectuales indios” son producto del estado nacional, de sus campañas escolares, de su reclutamiento de jóvenes de las zonas indígenas como maestros rurales, promotores indigenistas y profesionales modernos que supuestamente volverían a sus pueblos de origen en calidad de difusores de la cultura nacional mestiza” (1998:21).

La acción de los intermediarios en sentido amplio ha sido explicada de cara a la necesidad de penetración del estado nación y su ideología nacionalista en los contextos locales y regionales, entre clases y grupos con intereses antagónicos²⁵. Sin embargo, en un sistema interétnico, y de

²⁵ Los primeros estudios sobre intermediación se centraron en buena medida en las figuras del caudillo y el cacique (Friedrich, 1970, 1968, González Navarro 1968, Bartra 1975, entre otros); los primeros caracterizados como hacendados criollos con fuertes cuotas de poder regional y aspiraciones de liderazgo nacional, y los segundos

cara a los procesos globalizadores, la intermediación adquiere un papel ampliado y multidimensional. Ello nos lleva a detenernos en la revisión de sus principales connotaciones teóricas.

a. Intermediación y poder

Pionero de los estudios de intermediación, Eric Wolf aportó el concepto de *broker*, concebido como categoría analítica intermedia entre el nivel nacional y los niveles locales comunitarios (1956). Conceptualizando el nivel como *nivel de integración sociocultural*²⁶, los vínculos entre uno y otros implican la construcción de redes de relaciones sociales, en donde “intereses y orientaciones diversas deben reajustarse y compaginarse” (De la Peña, 1986:33). En la medida en que el *broker* construye redes sociales que le permiten moverse en distintos niveles y hacerlos inteligibles unos con otros, resulta un actor necesario para la penetración de las instituciones e ideologías del estado nación en los ámbitos locales y regionales.

El tema introduce de lleno al análisis de la estructura del poder y su distribución social. Adams (1974) definió el *poder* como la capacidad de ejercer influencia a partir del control de los recursos estratégicos para un colectivo dado²⁷ (:33); éste es usado diferencialmente por los

definidos como líderes regionales y/o locales, mestizos o indígenas, vinculados tanto con la estructura social y política local como con los intereses del sistema de poder nacional. Lomnitz-Adler (1995) señala ambos tipos de mediadores como intercambiables, salvo por la “naturaleza de su carisma”; mientras el caudillo apela a un discurso nacionalista mediante el cual logra influencia en grupos extralocales, los caciques limitan su base de apoyo al nivel regional (:380). Tienen como común denominador su papel de mediadores “entre las necesidades del estado nacional (o de las corporaciones privadas) y las situaciones diarias y reales de los campesinos o de los trabajadores; el derivar poder de esa relación de intermediarios” (:382).

²⁶ Entre los cuales se encuentran el grupo doméstico, el barrio, el municipio, la micro región, la macro región y la nación (Wolf 1967, citado en De la Peña, 1986:33).

²⁷ Adams distingue claramente entre control y poder, el primero como una relación no recíproca en la medida en que tiene lugar entre un actor y un conjunto de recursos, mientras que la segunda descansa en algún tipo de control y sí es recíproca: “Power is a social relationship that rests on the basis of some pattern of controls, and is reciprocal. That is, both members of the relationship act in terms of their own self-interest, and specifically, do so in terms of the controls that each has over matters of interest to the other” (1974: 22).

actores que operan en distintos *niveles* dentro de una sociedad. El *nivel* para Adams alude a “diversas formas organizativas de inclusividad variable cuyos procesos de cambio no siguen necesariamente la misma línea” (ibid), y que junto con los *dominios* conforman la estructura de poder.

El *dominio* se entiende como “cualquier *set* relacional en el cual hay dos o más actores o unidades operantes de desigual poder relativo con respecto al otro” (Adams, op. cit.: 99). Se distingue entre dominios *unitarios* donde existe solamente un “superordinado” inmediato para cada subordinado, y por tanto este último tiene un solo canal de acceso al poder de aquél, y dominios *múltiples*, donde la existencia de varios superordinados posibilita accesos múltiples de estos últimos a dicho poder (:100)²⁸. En ambos casos, unos caen en el dominio de otros en función de su poder diferencial.

Si el *dominio* refleja la dimensión vertical de las relaciones de poder, los *niveles de articulación* definen sus aspectos horizontales, esto es, las relaciones de coordinación que existen al interior y entre los diferentes dominios (De la Peña, 1986:33). Un *nivel de articulación* se encontrará dondequiera que exista una continua confrontación continua, y dos niveles adyacentes sostengan entre sí una relación de dominio-subordinación:

A level exists when two actors determine that their relative power is approximately coordinate. There are various ways of determining this. One way is for two actors to recognize that they are inferior to the same superior; or that they are superior to the same inferior; or that they are intermediary between the same superiors and inferiors. (...)The outcome of a confrontation determines the status of levels by clarifying what the relative power of the two actors may be. It may be just about equivalent, and they would therefore be on the same level; or it may be that the power of one is greater than that of the other, and that one is therefore superordinate and the other subordinate.” (Adams, op.cit:107, 108)

²⁸ Adams cita, a modo de ejemplos, la familia moderna con una sola madre o la existencia de un solo presidente en los Estados Unidos como prototipos de dominios unitarios; mientras que el caso de una tribu donde la responsabilidad del niño recaiga en diferentes parientes, o bien la posibilidad de que una nación pequeña pueda optar entre la ayuda financiera de Rusia o los Estados Unidos, hacen de ambos casos ejemplos de dominios múltiples. (Ibid: 100)

Sobre esta base teórica, Guillermo De la Peña (1986) analizó las dimensiones políticas y culturales de la intermediación, enfatizando tanto sus aspectos verticales como las posibilidades de negociación horizontal. El *broker*, inmerso en las redes de relaciones sociales que intersectan los diferentes niveles, se mueve a través de los mismos y maneja las lógicas diferenciadas que se ponen en juego, lo que le permite mediar entre los proyectos hegemónicos o superordinarios, y los proyectos e intereses subalternos, efectuando los ajustes y adaptaciones necesarias derivadas de dicho conflicto de poder.

El *broker* de Wolf es un intermediario cultural, cuya función es disminuir la brecha cultural existente entre los niveles de integración en juego (ibid:34); su intermediación implica “mirar en dos direcciones” y traducir los significados hegemónicos de la nación en los niveles inferiores. A dicha dimensión cultural se agrega el poder que adquiere éste actor al volverse políticamente estratégico. De la Peña ubica aquí la distinción entre los *niveles de integración* de Wolf, y los *niveles de articulación* de Adams²⁹, que corresponderían respectivamente al intermediario cultural y político³⁰, a menudo confluyentes en una misma figura.

Analizar el papel de los intermediarios político-culturales en contextos específicos y el uso diferencial que hacen de su poder, demanda explorar las redes sociales y la naturaleza de las

²⁹ Para Adams, el nivel de integración es un concepto definido por los propios actores, y acotado por su percepción y su cultura, mientras que el nivel de articulación permite teorizar en torno a los patrones de relación que se suceden entre los actores, y que alude al poder y su uso en dicha relación: “Levels of articulation (...) are classificatory devices to identify specific replicative events, repetitive interactions manifesting a certain pattern. A given level of articulation may be very short live, or may survive for extended periods. They depend on the continuing interaction of operating units with roughly equivalent power.” (op.cit.: 111)

³⁰ Adams hace una diferenciación entre un *broker* cultural y un *broker* político. El primero –en el que ubica al maestro- lo define como mero representante cultural del nivel nacional en los ámbitos locales, sin poder independiente; sus acciones en un nivel no repercuten necesariamente en otro superior. El segundo en cambio, ejerce poder en distintos niveles y su control en uno de ellos es posible gracias a que tiene acceso al poder derivado del nivel superior; son casos prototípicos el cacique o los sindicatos (1998: 177). Esta distinción es discutida por Guillermo de la Peña (1986), argumentando que la intermediación cultural es políticamente estratégica en tanto la traducción cultural del proyecto nacional en los niveles locales es una condición indispensable para el ejercicio del poder del Estado. Asimismo, el intermediario cultural es también político por cuanto su labor de traducción cultural le posibilita obtener amplias cuotas de poder independiente.

relaciones que establecen en diferentes niveles de articulación³¹. En determinados casos en donde el poder está altamente fraccionado, el intermediario puede tender a favorecer los intereses de los niveles superiores; sin embargo para Guillermo de la Peña “esta tendencia no es unívoca” en la medida en que apelando a redes sociales amplias que le posibiliten dominios múltiples, puede también seguir operando independientemente, “sin caer en el dominio de otro actor con poder diferencial”:

La necesidad política que el Estado tiene de esta labor de intermediación corre paralela y proporcional al grado de autonomía de determinados segmentos de la población. En estas coyunturas, mayor será la capacidad que el intermediario tenga de erigirse como gestor de determinadas demandas provenientes de los sectores que lo utilizan. (Op. cit: 34)

En esta lógica, la intermediación podría favorecer los intereses de los sectores ubicados en un dominio de poder inferior; o bien fortalecer la intervención y el control del grupo hegemónico sobre los actores subalternos, cuando tienda a favorecer los intereses de aquél o bien cuando la misma gestión de las demandas colectivas conlleve una pérdida de autonomía frente al sector dominante (ibid).

Por el contrario, para Adams (1974) si bien la intermediación consiste en una negociación entre dos o más partes, el broker tenderá a favorecer a la más poderosa (:61, 62). En las sociedades complejas, el incremento de poder y su concentración en el tope de una escala con diferentes niveles, remite a un *punto de Jano* en que el broker favorecerá los intereses de los niveles superiores como opuestos a los inferiores. A mayor concentración de poder, este punto puede ser situado cada vez más abajo en la escala (ibid: 62), pero la complejidad de estos

³¹ Lo que marca una pauta analítica y metodológica en el desarrollo de esta investigación, consistente en el análisis de las redes sociales del intermediario mixe, y de los diferentes dominios educativos donde éste ejerce dicha función. (Cfr. capítulo 2).

procesos hace necesario estudiarlos a la luz de las especificidades históricas y contextuales de cada caso.

En síntesis, en la medida en que, dentro de una estructura dada, el poder no está enteramente concentrado en un solo nivel, la intermediación se hace necesaria y políticamente estratégica. El intermediario está inserto en arenas políticas, donde sus recursos bajo control son su manejo de códigos diferenciados, su capacidad de adaptación, negociación y respuesta, y el poder que le sea delegado o situado por los actores a quienes sirve; tiene la posibilidad de hacer uso estratégico de la ambigüedad de su posición, y jugar diferentes papeles al ser producto de lógicas múltiples. Tal es el caso de la intermediación político-cultural desarrollada por el maestro y el intelectual indígena.

b. El indígena letrado como intermediario intercultural.

En el estudio de la relación entre etnicidad y escuela, el papel políticamente estratégico jugado por figuras de intermediación o brokerage en la instrumentación de las políticas educativas nacionales en contextos local-regionales ha sido una línea recurrida de análisis. La creación de una amplia burocracia nativa y el posicionamiento de sus líderes como tomadores de decisiones y/o constructores de currículas desde nichos institucionales como la SEP-DGEI, son algunas de sus expresiones; otras abarcan las dimensiones políticas y culturales de la mediación de maestros y promotores indígenas formados bajo las políticas de la aculturación y el análisis de sus posiciones en la micropolítica de comunidades y poblaciones indígenas en México.

En esta línea, Rus (1995) y Pineda (1993) abordan la intermediación caciquil de los maestros bilingües en las estrategias de penetración del estado en las comunidades de los Altos de Chiapas, y Zárate (1994) ilustra el papel de los maestros bilingües purhépechas en la

revitalización étnica regional. Por su parte, Vargas (1994) analiza el papel del promotor y maestro bilingüe tarasco desde la óptica de la intermediación y la construcción de ideologías interétnicas. Extraído de su comunidad de origen para re-socializarse en instituciones oficiales indigenistas como agente del nacionalismo y del cambio cultural, se convierte en determinado momento en el prototipo de una intermediación que si bien se halla estructuralmente condicionada, también “reconvierte los términos asimétricos de la relación” y reacciona a la transmisión de la ideología dominante mediante la elaboración de una ideología que combina elementos de las visiones dominante y subalterna (:49).

Sin embargo, el estudio de la intermediación cultural aún es incipiente; Lomnitz-Adler lo atribuye a que los análisis suelen limitarse a dos niveles de articulación -el estado y una clientela determinada (1995:382)-, cuando el intermediario puede articular simultáneamente otros niveles en una sociedad dada.

En efecto, la constante en los análisis han sido las formas de *intermediación corporativa* (Bertely y González Apodaca, 2003) del docente indígena como agente/actor del proyecto nacionalista y sus concreciones identitarias en escenarios locales y regionales. Sin embargo, trabajos recientes en esta línea³² tienden a subrayar la influencia de formas alternativas de *intermediación civil* (ibid), representadas por nuevos actores u agentes colectivos en la gestación de proyectos educativos e interculturales, especialmente en las últimas dos décadas.

Las figuras de este tipo de intermediación incluyen, entre otros, liderazgos étnicos nativos, organizaciones étnico-políticas, asociaciones religiosas y organismos académicos y civiles de orientación diversa. Además de mediar la recepción de las políticas educativas nacionales, traducen y manipulan complejos flujos de información propios de las sociedades

³² Rojas (1999), González Caqueo (2000), Roelofsen (1999), entre otros.

globalizadas en las que las poblaciones indígenas se ven insertas. Un rasgo compartido por estos actores es que frecuentemente se mueven en las interconexiones local-nacional-global, constituyéndose en bisagras de la dinámica de flujos de recursos, personas e ideas.

En esta perspectiva, encontramos novedosos trabajos que amplían el abanico de actores de intermediación más allá del maestro bilingüe, dentro de la categoría más amplia del indígena letrado inmerso en contextos de migración. Bertely (1998) muestra la apropiación de las competencias letradas y profesionales en familias migrantes yalaltecas como *atributos étnicos*; inmersas en amplias redes sociales de parentesco y compadrazgo, se convierten en intermediarias entre la comunidad de origen y la sociedad ampliada, intersectando los niveles global-local y los ámbitos rural y urbano. Entre otros efectos, su intermediación favorece la recreación del proyecto yalalteco tanto urbano como rural.

Por su parte, circunscrita al caso guatemalteco, Camus (2000) aborda la categoría de *profesionistas indígenas* como “*piratas culturales*”, sujetos “mixtos”, “producto de la contradicción y de la frontera” en situaciones de contacto intercultural (:149). La autora documenta cómo sus competencias comunicativas y su manejo de códigos lingüísticos y culturales diferenciados los dota de un amplio espectro de posibilidades de respuesta en distintas orientaciones, contribuyendo a la transformación cultural. Las “*intelligentsias bilingües*” acceden a las “*claves culturales*” de la sociedad dominante sin ser ciudadanos de pleno derecho; desarrollan una problematización común de su situación de ambigüedad en un proceso que los conforma como “*promotores de otro proyecto nacional subversivo*” con el que consiguen “*modificar la historia mundial desde sus orillas y su situación subalterna*” (ibid). Enarbolando esta ideología étnica, el profesionista indígena incursiona, no sin conflicto, en espacios de poder

local y regional, estableciendo redes sociales emergentes en un proceso de *densificación de la sociedad civil* (De la Peña 1995, citado en *ibid*: 166).

En su versión *corporativa* o *civil*, el broker es actor posicionado en las dinámicas sociopolíticas locales. Como tal, construye cuotas de poder a partir del control que alcanza a ejercer sobre ciertos recursos relevantes para los sujetos entre quienes media. El dominio del castellano oral y escrito y sus competencias letradas hacían del maestro rural en comunidades indígenas el gestor por excelencia frente a las instituciones del Estado, capacidad de interlocución que le facilitaba obtener influencia política y poder económico a nivel local. A dicha capacidad, las formas contemporáneas de intermediación a menudo suman una interlocución diversificada en amplias redes sociales que atraviesan ámbitos gubernamentales, civiles, religiosos y/o académicos. Sus recursos para moverse en este espectro –bilingüismo o trilingüismo, amplitud de sus redes sociales más allá del Estado corporativo, manejo de las comunicaciones globales, competencias profesionales, técnicas, de socialización y liderazgo, entre otras- se vuelven estratégicas en la competencia por recursos materiales y simbólicos disponibles para las poblaciones indígenas del país.

En estos casos, el broker civil nativo es portador de discursos identitarios reivindicativos de la diferencia cultural, que traduce localmente como marcas de distinción étnica, posicionándose –no sin conflicto- como ideólogo del colectivo y simultáneamente como gestor de recursos para proyectos denominados *interculturales*. Su capacidad de mantener su posición de intermediario estriba en seguir siendo necesario a los actores entre quienes media (De la Peña, 1986); de ahí la relevancia de los alcances y contenidos de las redes en que se mueve, su capacidad de movilización de recursos e influencia a través de las mismas y de aprovechamiento de las coyunturas que inciden en su fases de latencia y/o activación.

Sumándose a esta perspectiva analítica, esta investigación se propone analizar algunas formas emergentes de intermediación que operan en torno a la escolarización con población étnicamente diferenciada. En el espacio estudiado –la región mixe oaxaqueña- el nivel de educación básica constituye un amplio universo de análisis de la *intermediación corporativa* de los maestros, sólidamente estructurada por el enorme aparato educativo estatal y la Sección XXII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación³³. Sin embargo la *intermediación civil* posee en el nivel medio superior un mayor margen de maniobra, en la medida en que su reciente irrupción en la oferta educativa regional³⁴, y las muy distintas modalidades operativas y de financiamiento bajo las que operan sus escuelas, son factores que han relativizado, hasta cierto punto, dicho control corporativo.

En efecto, el crecimiento numérico de profesionistas mixes en las últimas dos décadas, junto con la entrada de un discurso étnico reivindicativo en la región durante los años ochenta, ha favorecido que estos sujetos incursionen como actores emergentes de intermediación civil, elaborando propuestas de gestión escolar y adaptaciones curriculares y pedagógicas con marcados sellos identitarios en el nivel medio-superior³⁵. Éste está entonces perfilándose como un campo específico de análisis del *brokerage* nativo, que nos permite acercarnos al tema de la intermediación desde manifestaciones hasta ahora poco exploradas.

En este contexto, el papel de los intermediarios mixes parte de la “traducción” de los diferentes intereses, ideologías y significados encontrados, y su manipulación en función de sus

³³ El análisis etnográfico de las prácticas políticas del magisterio mexicano y el movimiento disidente ha sido ampliamente abordado por Street (1992).

³⁴ Hasta hace dos décadas no existían bachilleratos en las zonas alta y media de la región mixe.

³⁵ La apertura de bachilleratos y centros de educación tecnológica es una demanda fuerte en las comunidades mixes, a medida en que la expansión del sistema educativo ha ampliado el acceso de jóvenes a instituciones de educación secundaria en la región. A la fecha, las instituciones de nivel medio superior en modalidad escolarizada en las zonas Alta y Media son aún escasas (Cuadro 1) y dependen en su mayoría de presupuesto federal, factores han favorecido las iniciativas de este corte.

proyectos educativos político-culturales. Aplicado a las *redes epistémicas* o *redes de conocimiento*, Long y Villarreal (1993) destacan estas funciones comunicativas y articuladoras del intermediario en los procesos organizativos centrados en la *agencia* de los actores sociales:

“ciertos individuos o grupos frecuentemente se convierten en (...) puntos de articulación dentro de campos interaccionales más amplios. Es decir, operan como “porteros” o “brokers” para campos y redes sociales más distantes estructuralmente. Los porteros juegan un rol estratégico tanto en facilitar como en bloquear el flujo de ciertos tipos de información, y por lo tanto son de importancia crucial en la comprensión del funcionamiento de las redes de conocimiento.” (:16)

Ciertamente la intermediación nativa en el marco de los procesos etnificantes de la arena educativa media superior regional, cumple este papel de “bisagra” comunicativa e informacional. Sin embargo insistimos en que dicha función traductora no es neutral, en la medida en que su posición de intermediario le supone cuotas variables de poder. Jugar un papel estratégico tanto para la intervención del Estado y las políticas educativas oficiales, como para la incursión de los actores educativos emergentes, le permite moverse en dominios múltiples y posicionarse activamente en la distribución de poder de esta estructura. Como actor empoderado dentro de las redes en las que se mueve, podrá buscar defender sus propios intereses, proyectos y posiciones políticas e ideológicas como parte del proceso hegemónico que subyace a la dinámica de la educación intercultural regional.

El mecanismo de esta traducción político-cultural es la elaboración de nuevas representaciones discursivas de las relaciones *inter* e *intra culturales*, que el *broker* nativo buscará legitimar en los distintos niveles, sin perder las cuotas de poder que le son asignadas o derivadas por los actores a los que sirve. Sostenemos que tales representaciones pueden tener

hipotéticamente un sesgo ideológico³⁶, explorable en el análisis de las redes sociales que se intersectan en los diferentes dominios y niveles de poder, y en los mecanismos de negociación y legitimación de sus discursos étnicos:

“La etnicidad, sin embargo, no sólo estructura la relación intercultural, sino que también modifica las estructuras intraculturales “objetivando” determinados elementos culturales e instrumentalizándolos como “marcadores étnicos” (Dietz, 2003:105)

Tomando en cuenta estas características, y a la luz del cuerpo conceptual ya descrito, una pregunta central que guía esta investigación es relativa a la dinámica de intermediación que desarrollan estos actores en la arena política de la escolarización intercultural regional: sus redes sociales activas, sus dominios y niveles de articulación, sus discursos inter e intraculturales y las características del proceso hegemónico y contrahegemónico en el que participan en el marco de las apropiaciones étnicas de la escuela. El capítulo siguiente introduce al entramado que configura dicha arena y en el cual aquellos se posicionan.

³⁶ El concepto de *ideología* que utilizamos aquí alude a su función de dominio como una característica presente incluso al interior de un pensamiento disruptivo. Villoro (1985) distingue entre el concepto *noseológico* de ideología como una forma de falsedad, y el concepto *sociológico* como creencias determinadas socialmente que cumplen una función social de cohesión y de dominio. Articulando ambas dimensiones, define la ideología como un conjunto de “creencias no suficientemente justificadas que cumplen la función social de promover el poder político de un grupo” (:29). Por su parte, Thompson (1984) rechaza una *concepción neutral* de ideología, y opta por una *concepción crítica* en la que el pensamiento ideológico está esencialmente ligado al mantenimiento de relaciones asimétricas de poder: “*Estudiar ideología es estudiar las formas en las cuales el significado (o la significación) sirve para sostener relaciones de poder*” (:4)

Capítulo 2.

Redes educativas e intermediarios nativos en la región Mixe.

En este capítulo se reconstruye el entramado de actores y relaciones sociales que configura el panorama actual de la educación media superior en la región. La delimitación de la unidad de análisis se realizó tomando como referencia tres bachilleratos en el alto y medio mixe, que constituyen los vértices o *anchor points*¹ del entramado. Amén de ser los únicos planteles en modalidad escolarizada de este nivel en el Alto y Medio Mixe (Cuadro 1), tienen como rasgo común haber sido gestionados con la participación activa de profesionistas nativos como intermediarios civiles de la oferta educativa oficial, y reivindicar, en sus prácticas y contenidos, determinadas amalgamas discursivas de identidad étnica y nacional.

Si bien la metáfora de red social es analíticamente útil cuando las relaciones entre sus nodos son consideradas como pauta explicativa de la acción social (Mitchell, 1969: 5), sus usos antropológicos se combinan con perspectivas interaccionistas e interpretativas que enriquecen el acercamiento al objeto de estudio. Las redes educativas que aquí reconstruimos adquieren sus peculiaridades y formas de articulación en contextos sociohistóricos locales y regionales. Deben por tanto ser leídas a la luz de estas influencias.

La estructura-red, en tanto herramienta analítica, no se interpreta aquí como un correlato exacto de la realidad, sino sólo de un nivel de abstracción de la misma que nos permite explicar el

¹ La idea de red social como concepto heurístico implica que su delimitación conlleve cierta arbitrariedad, dependiendo de la parte de la red total que el investigador decide aislar en función de explicar el comportamiento del grupo que le interesa y el tipo de relaciones que establecen sus miembros (Mitchell, 1969: 12-13). Un punto de *anchorage* implica que toda red debe ser trazada desde un punto inicial, anclada en un punto de referencia (:13). Aunque éste suele centrarse en individuos, es viable tomar un grupo como punto de anclaje de un segmento de la red,

panorama de la escolarización media superior intercultural en la región. Se complementa con una perspectiva interaccionista y centrada en el actor social, que incorpora los posicionamientos histórico-políticos y los intereses que llevan a sus miembros a manipular los vínculos y las relaciones sociales de este entramado. Este y los capítulos posteriores dan cuenta de éstas miradas, subrayando la configuración social e histórica de los sujetos y de su actividad social, así como los filtros que imponen a dicha configuración las relaciones de poder.

Finalmente, ésta reconstrucción asume que los fenómenos sociales sólo son asibles en toda su complejidad mediante una visión diacrónica que los inserte en decursos de larga duración (Bertely, 2000). Consecuentemente, rastreamos los antecedentes de configuración de las redes identificadas, enfatizando determinadas coyunturas que consideramos han incidido en su activación y/o latencia. Aparece como una constante analítica, la intermediación político-cultural de profesionistas, líderes y maestros mixes: a título individual o bien agrupados en organizaciones étnicas, magisteriales y no gubernamentales con presencia regional, incursionan en la gestión, definición y manejo de las escuelas de nivel medio superior, mediando entre una diversidad de agentes educativos tradicionales y emergentes, a menudo confrontados por el control de los recursos materiales y simbólicos en juego.

siempre y cuando se explicita estarnos manejando en un nivel de abstracción útil para propósitos analíticos únicamente.

Cuadro 1

ALUMNOS INSCRITOS, EXISTENCIAS, APROBADOS Y EGRESADOS, PERSONAL DOCENTE Y ESCUELAS EN EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA DEL SISTEMA ESCOLARIZADO A FIN DE CURSOS POR REGIÓN, DISTRITO, MUNICIPIO Y NIVEL EDUCATIVO Ciclo Escolar 2002/03						
REGIÓN DISTRITO MUNICIPIO NIVEL	ALUMNOS INSCRITOS	ALUMNOS EXISTENCIAS	ALUMNOS APROBADOS a/	ALUMNOS EGRESADOS	PERSONAL DOCENTE b/	ESCUELAS c/
MIXE	35 534	34 021	30 324	7 087	1 594	387
ASUNCIÓN CACALOTEPEC	753	714	617	157	42	18
PREESCOLAR	89	84	84	43	6	6
PRIMARIA	455	446	376	58	24	8
SECUNDARIA	161	147	142	45	9	3
BACHILLERATO	48	37	15	11	3	1
MIXISTLÁN DE LA REFORMA	891	878	821	213	40	9
PREESCOLAR	142	138	138	66	7	3
PRIMARIA	556	554	498	85	24	3
SECUNDARIA	193	186	185	62	9	3
SAN JUAN COTZOCÓN	8 097	7 761	6 981	1 733	369	75
PREESCOLAR	1 109	1 082	1 082	557	54	26
PRIMARIA	4 644	4 527	4 068	649	198	28
SECUNDARIA	1 661	1 580	1 480	418	79	17
BACHILLERATO	683	572	351	109	38	4
SAN JUAN MAZATLÁN	6 385	6 106	5 481	1 215	274	74
PREESCOLAR	1 066	1 048	1 048	414	50	27
PRIMARIA	3 852	3 713	3 236	490	156	31
SECUNDARIA	1 120	1 076	1 027	294	55	13
BACHILLERATO	347	269	170	17	13	3
SAN LUCAS CAMOTLÁN	714	703	631	169	24	3
PREESCOLAR	116	116	116	85	4	1
PRIMARIA	512	503	431	63	16	1
SECUNDARIA	86	84	84	21	4	1
SAN MIGUEL QUETZALTEPEC	1 928	1 840	1 617	366	84	21
PREESCOLAR	293	286	286	144	13	5
PRIMARIA	1 261	1 195	987	135	51	11
SECUNDARIA	328	314	314	79	16	4
BACHILLERATO	46	45	30	8	4	1
SAN PEDRO OCOTEPEC	747	728	661	181	31	8
PREESCOLAR	116	115	115	73	4	2
PRIMARIA	484	472	417	61	20	4
SECUNDARIA	147	141	129	47	7	2
SAN PEDRO Y SAN PABLO AYUTLA	1 996	1 865	1 595	320	96	24
PREESCOLAR	199	182	182	83	10	6
PRIMARIA	1 168	1 133	967	130	49	11
SECUNDARIA	349	336	319	87	27	6
BACHILLERATO	280	214	127	20	10	1

Cuadro 1 (cont.)

*Etnicidad, intermediación y escuela:
tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe*

REGIÓN DISTRITO MUNICIPIO NIVEL	ALUMNOS INSCRITOS	ALUMNOS EXISTENCIAS	ALUMNOS APROBADOS a/	ALUMNOS EGRESADOS	PERSONAL DOCENTE b/	ESCUELAS c/
SANTA MARÍA ALOTEPEC	852	829	725	163	49	9
PREESCOLAR	131	129	129	53	6	3
PRIMARIA	488	484	440	55	22	3
SECUNDARIA	138	129	123	55	7	2
BACHILLERATO	95	87	33	0	14	1
SANTA MARÍA TEPANTLALI	917	873	764	168	42	11
PREESCOLAR	127	122	122	72	6	4
PRIMARIA	639	612	507	59	26	4
SECUNDARIA	151	139	135	37	10	3
SANTA MARÍA TLAHUITOLTEPEC	3 110	2 994	2 716	658	147	33
PREESCOLAR	361	341	341	173	17	13
PRIMARIA	1 828	1 778	1 618	249	72	11
SECUNDARIA	594	565	522	171	34	7
BACHILLERATO	327	310	235	65	24	2
SANTIAGO ATITLÁN	1 063	1 024	885	197	45	12
PREESCOLAR	247	228	228	81	11	6
PRIMARIA	660	649	517	67	26	4
SECUNDARIA	156	147	140	49	8	2
SANTIAGO IXCUINTEPEC	459	432	387	70	21	4
PREESCOLAR	73	72	72	27	3	1
PRIMARIA	292	283	257	29	13	1
SECUNDARIA	59	52	52	14	3	1
BACHILLERATO	35	25	6	0	2	1
SANTIAGO ZACATEPEC	1 719	1 637	1 372	339	68	11
PREESCOLAR	208	208	208	127	9	3
PRIMARIA	1 126	1 075	868	98	42	4
SECUNDARIA	264	250	224	92	14	3
BACHILLERATO	121	104	72	22	3	1
SANTO DOMINGO TEPUXTEPEC	1 587	1 525	1 342	270	75	26
PREESCOLAR	125	116	116	73	5	3
PRIMARIA	1 239	1 194	1 011	144	59	20
SECUNDARIA	223	215	215	53	11	3
TAMAZULÁPAM DEL ESPÍRITU SANTO	2 686	2 535	2 304	553	108	23
PREESCOLAR	296	291	291	156	11	7
PRIMARIA	1 630	1 577	1 431	223	67	11
SECUNDARIA	567	531	446	140	24	4
BACHILLERATO	193	136	136	34	6	1
TOTONTEPEC VILLA DE MORELOS	1 630	1 577	1 425	315	79	26
PREESCOLAR	206	198	198	105	12	9
PRIMARIA	1 182	1 156	1 008	151	50	12
SECUNDARIA	242	223	219	59	17	5

a/ En el nivel preescolar se refiere a alumnos promovidos.

b/ Incluye personal directivo con grupo.

c/ La cuantificación de escuelas está expresada por las claves de centros de trabajo.

d/ Comprende: general, educación indígena y cursos comunitarios coordinados por el CONAFE.

e/ Comprende: general, educación indígena, cursos comunitarios coordinados por el CONAFE y migrante.

f/ Comprende: general, para trabajadores, telesecundaria, por cooperación y técnica en sus ramas: industrial, agropecuaria, pesquera y forestal.

g/ Incluye escuela forestal de la SEMARNAT.

h/ Comprende: general de tres años, por cooperación, pedagógica, de educación artística (CEDART), telebachillerato, y tecnológico en sus ramas: industrial y de servicios, agropecuaria, pesquera y forestal.

FUENTE: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Coordinación General de Planeación Educativa; Dirección de Programación y Presupuesto; Departamento de Estadística.

2.1 Redes sociales

Atendemos a una conceptualización de redes sociales que considera tanto su *morfología* como la *interacción* entre sus nodos, la primera equiparable con los aspectos estructurales del comportamiento social, la segunda en tanto atañe al proceso de relación social en sí (Mitchell, 1969: 20).

Hemos considerado el *anclaje*, la *densidad* y la *accesibilidad* como aspectos morfológicos significativos en las redes aquí analizadas. Situamos como punto de anclaje las escuelas de la muestra, con las reservas que impone hacer abstracción –para fines analíticos- del conjunto de relaciones sociales que todo grupo por definición representa. La *accesibilidad* de las redes refiere al mayor o menor número de pasos necesarios para establecer el vínculo con determinado nodo de interés, aspecto que es relevante en el análisis del broker y su capacidad de acceder a sujetos clave en el flujo de recursos técnicos, financieros y simbólicos de las escuelas. La *densidad*, por su parte, refiere al grado en que los miembros de la red están efectivamente conectados entre sí; en redes altamente densas “relativamente pocos vínculos entre las personas necesitan ser usados para alcanzar a la mayoría” (Ibid: 18). Los tres aspectos considerados nos permiten una primera reconstrucción y caracterización del entramado que sostiene los proyectos escolares.

Como aspecto interaccional preponderante retomamos la noción de *contenido*, esto es, la representación de determinadas propiedades que el investigador abstrae del conjunto de la relación (Mitchell, 1974:292). Una caracterización según los *contenidos* de la interacción social abarca: a) *comunicativos*, en los que el vínculo representa la circulación de información o influencia; b) *transaccionales*, en los que la relación conlleva un intercambio material o simbólico y c) *normativos*, en los que los vínculos se refieren a “la construcción del significado de la relación en términos de su comprensión de las expectativas del otro hacia su

comportamiento” (:294). Nuestro énfasis en este último tipo de contenido implica inferir un conjunto de valores discursivos y normas puestas en juego, que orientan la interacción entre los miembros de la red, y que son parte de los intereses y el ejercicio de influencia y control. Sin embargo, la vinculación multi-situada (*multiplexity*) de las redes supone la existencia simultánea de distintos tipos de lazos en la relación (Mitchell, 1969:27), y tiene impacto directo en la *intensidad* de la misma, esto es, en el grado en que los individuos en una red se obligan por las expectativas y derechos que genera (Ibid).

Sobre este andamiaje conceptual, las redes se entienden en permanente dinamismo; de ahí que la distinción entre fases de *latencia* y de *activación* se explica por su carácter situacional. Su activación se asocia a una puesta en funciones de las relaciones reconocidas, con sus respectivas obligaciones y derechos, en el marco de coyunturas o *action-sets* determinados con propósitos específicos, que corresponden también a expresiones de los distintos *dominios de poder* en que se mueve el intermediario nativo. Este análisis es objeto de los distintos capítulos del trabajo; aquí se presenta de manera introductoria un acercamiento diacrónico a las redes, los recursos que controlan y sus contenidos normativos, que más adelante nos permita adentrarnos en el análisis de sus dinámicas, contradicciones y tensiones en las distintas arenas escolares-comunitarias² y en las historias de vida de sus actores³.

La tipología construida se integra por cuatro principales redes, definidas atendiendo a sus contenidos normativos. Una red madre, la gubernamental neo-indigenista, y dos redes alternas e interconectadas, si bien con lógicas propias: la étnico-indianista y la magisterial-proindianista. A éstas tres macro-redes se vincula la cuarta, articulada a propósitos muy específicos que tocan y rebasan el ámbito educativo, las redes vinculadas a la migración.

² Capítulos 3, 4 y 5.

2.2 Red gubernamental neo-indigenista

Como red madre, promotora de las posteriores, se forma por instituciones e individuos del sistema educativo oficial cuya esfera de intervención está vinculada a contextos de diversidad étnico-lingüística, sea a nivel federal y/o estatal. Es una red de fuerte flujo comunicativo y transaccional, donde recursos humanos, materiales e influencias políticas son movilizados por sus diferentes nodos dentro de patrones aparentemente unilineales, hacia las escuelas de la región.

Normativamente su distinción está en el tipo de discurso político-educativo que comparten, que subraya la diversidad cultural del país y sus vínculos con propuestas pedagógicas de corte culturalista, inspiradas tanto en los postulados de la educación bilingüe bicultural en boga en México durante los años setenta y ochenta, como en los discursos de derechos indígenas de los movimientos étnicos contemporáneos⁴. En un fenómeno que Lomnitz define como la

³ Capítulo 6.

⁴ La Ley General de Educación señala lo siguiente: “Artículo 7o.- La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes:

“III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;

IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

Los hablantes de lenguas indígenas, tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.

(...)

Artículo 38.- La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”. El 13 de marzo de 2003 se hizo público el decreto por el que se crea la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y se reforma la Fracción IV, del Artículo 7o. de la Ley.

Por su parte, la Ley de Educación del Estado de Oaxaca, en su artículo 6, puntualiza los principios orientadores de la educación en el estado. Esta será:

“I.- Democrática, considerada la democracia como un sistema de vida que permita la participación de los ciudadanos en las decisiones políticas del estado, así como la igualdad de oportunidades para recibir los beneficios que proporcionan los adelantos científicos y tecnológicos, favoreciendo con ello el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales.

II.- Nacionalista, en cuanto a que los educandos comprendan los problemas económicos, políticos y sociales de la Nación Mexicana y los particulares de la entidad, aprendan a defender la soberanía económica y política del país a conocer y respetar las diferencias étnicas y culturales de la entidad, del país y de la humanidad, a preservar y usar racionalmente los recursos naturales.

“manipulación de una mitología dominante” (1995:45), los nodos de ésta red hacen uso de recursos culturales que constituyen marcadores de identidad étnica⁵, insertándolos en narrativas identitarias hegemónicas. Para Bertely se trata de imaginarios oficiales que, inspirados en los paradigmas hegemónicos de distintos momentos históricos, “han generado *heteroclasificaciones* en torno al indígena como sujeto de la civilización, de la campesinización, de la proletarización, de la folklorización y, en últimas fechas, de la compensación educativa”⁶ (1998b).

En discursos educativos oficiales, las alusiones a diversos referentes de “las culturas indígenas”⁷ y su vinculación con la cultura escolar –entre los que las lenguas indígenas es de los

III.- Humanista, considerando a la persona humana como el principio y fin de todas las instituciones basada en los ideales de justicia social, libertad e igualdad; propiciará la convivencia social y étnica, el respeto a los derechos humanos, evitando todo tipo de discriminación. Los fines de productividad, eficiencia y competitividad económicas deberán amortizarse con los principios humanistas de la educación; y

IV.- Respetará los principios de la comunidad, como forma de vida y razón de ser de los Pueblos Indígenas.

Artículo 7.- Es obligación del estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua. Para la demás población se incorporarán los planes y programas de estudio contenidos, de las culturas étnicas de la región y la entidad.

(...)

Artículo 29. La educación bilingüe e intercultural tiene como propósito desarrollar las potencialidades de los pueblos indígenas, a partir de su lengua, de sus raíces culturales y de sus características socioeconómicas y políticas en un plano de igualdad con el resto de la comunidad estatal y nacional.”

⁵ Entendidos como rasgos culturales que se tornan diacríticos como mecanismo de delimitación del grupo étnico en su interacción con otros grupos, y que, siguiendo a Barth (1976), no son la suma de sus diferencias “objetivas” sino que se definen en procesos históricos estructurados por relaciones de poder y acciones de auto adscripción y adscripción por otros.

⁶ La atención educativa a la población indígena en México es considerada como una función compensatoria del Estado. El marco normativo de los programas compensatorios está dado por el artículo 34 de la Ley General de Educación, que indica: “Además de las actividades enumeradas en el Artículo anterior, el Ejecutivo Federal llevará a cabo programas compensatorios por virtud de los cuales apoye con recursos específicos a los gobiernos de aquellas entidades federativas con mayores rezagos educativos, previa celebración de convenios en los que se concierten las proporciones de financiamiento y las acciones específicas que las autoridades educativas locales deban realizar para reducir y superar dichos rezagos. La Secretaría evaluará los resultados en la calidad educativa de los programas compensatorios antes mencionados”. Al respecto, el mismo Programa Nacional de Educación 2001-2006 valora que “se observa, sin embargo, una considerable desarticulación entre estos esfuerzos compensatorios y otros programas de combate a la pobreza, así como problemas de coordinación con la administración estatal, lo que ocasiona duplicidad de esfuerzos. Además, los apoyos compensatorios han sido escasamente evaluados en términos de los resultados del aprendizaje de los alumnos y de la compensación de desigualdades en los niveles de logro educativo de los estudiantes beneficiados. Al manejarse los programas compensatorios por separado, las innovaciones ahí generadas no pasan a la operación regular de los sistemas, cuyo funcionamiento con frecuencia reproduce las desigualdades”.

⁷ Concepto que a menudo aparece utilizado en singular.

más subrayados-, se juxtaponen al énfasis en la *calidad y excelencia educativa*, la *educación de vanguardia* y el *avance tecnológico*, como valores eje que orientan el contenido normativo de la red. Con frecuencia el concepto de “educación intercultural” sirve de marco a estos usos discursivos:

“La educación nacional afronta tres grandes desafíos: cobertura con equidad; calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje; e integración y funcionamiento del sistema educativo. Éstos son asimismo, los retos que señala el Plan Nacional de Desarrollo y que encuentran su expresión en tres principios fundamentales: educación para todos, educación de calidad y educación de vanguardia.

Pese a los avances logrados hasta ahora, el desigual desarrollo de nuestro país, ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población, persisten niños y niñas, numerosos adolescentes y jóvenes que aún no son atendidos por nuestro sistema educativo. La situación es particularmente grave en las entidades y regiones de mayor marginación y entre los grupos más vulnerables, como los indígenas, los campesinos y los migrantes. Por ello la cobertura y la equidad todavía constituyen el reto fundamental para todos los tipos de educación en el país. La efectividad de los procesos educativos y el nivel de aprendizaje que alcanzan los alumnos son también desiguales y, en promedio, inferiores a lo estipulado en los planes y programas de estudio, y a los requerimientos de una sociedad moderna. Por ello, el reto de elevar la calidad sigue también vigente, en el entendido de que no debe desligarse del punto anterior pues una educación de calidad desigual no puede considerarse equitativa.

Los problemas sustantivos de cobertura, equidad y buena calidad educativas, además de ser consecuencias de condicionantes demográficas, económicas, políticas y socioculturales, dependen del funcionamiento de escuelas e instituciones, y del sistema educativo en su conjunto. El tercer desafío de la educación mexicana es alcanzar una mejor integración y una gestión más eficaz, en la perspectiva de las modernas organizaciones que aprenden y se adaptan a las condiciones cambiantes de su entorno”. (Plan Nacional de Educación 2001-2006: 15)

“En el ámbito educativo, el enfoque intercultural se plantea como alternativa para superar los enfoques homogeneizadores, evitando que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; como estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, construyendo respuestas educativas diferentes y significativas, y como enfoque metodológico para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como recursos para transformar la práctica docente. Es decir, como un enfoque de educación abierta y flexible, enraizada en y a partir de la propia cultura, pero abierta al mundo, una educación que promueve un diálogo entre tradiciones culturales que han estado en permanente contacto; que mira lo ajeno desde lo propio y que observa e interactúa desde su autoafirmación y autovaloración.”(DGEI, 1999:23)

“En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá el reconocimiento del valor pedagógico y didáctico que representa el uso y la enseñanza de las lenguas indígenas y del español, como portadoras de los símbolos de las culturas indígena, nacional y mundial. (Ibid: 16)

“En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se promoverá que en la selección de los contenidos escolares se consideren, tanto aquellos acordados para la educación básica nacional, como los que emerjan de la cultura comunitaria indígena (sic), garantizando la articulación y complementariedad entre saberes locales, regionales, nacionales y mundiales” (DGEI,1999:15)

“En los servicios de educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas, se propiciará el uso de los medios electrónicos de comunicación y de las nuevas tecnologías disponibles, para enriquecer los procesos de enseñanza y de aprendizaje” (Ibid:17)

“El aprovechamiento de nuevas tecnologías para fines educativos implica garantizar el acceso a ellas, a bajo costo, para todas las instituciones educativas; demanda, además, políticas gubernamentales destinadas a impulsar el desarrollo de la industria nacional en el campo de las telecomunicaciones y la informática, y en el de la producción de programas y contenidos para aplicaciones y sistemas multimedia. Los procesos de homogenización y estandarización, que suelen acompañar la aplicación de las nuevas tecnologías, pueden socavar la identidad de nuestras culturas, si la generación de información y conocimientos se limita a grupos e instituciones dominantes. Las nuevas tecnologías permitirán potenciar la riqueza de la diversidad cultural sólo si todos tienen acceso a ellas, y si participan de los beneficios de la innovación educativa. Es preciso hacer frente a los riesgos y superarlos. No podemos quedarnos al margen, so pena de agrandar la brecha que nos separa de los países más avanzados”. (Programa Nacional de Educación 2001-2006: 50)

Para Gros (2000), el neoindigenismo del Estado constituye un cambio político estratégico; las demandas autonómicas y la revitalización étnica, fenómenos que vienen como contraparte de la globalización, exigen del Estado nuevas formas de articulación con la sociedad una vez agotado el modelo de nación homogénea y ciudadanía única. Su discurso neo-indigenista se plantea como la respuesta a una doble presión:

“Una presión interna, con la aparición de nuevas exigencias presentadas por los pueblos indígenas. Exigencias que a veces no son sino la etnicización de antiguas demandas que son recicladas y llevadas hasta el Estado por medio de una red de organizaciones indígenas que hacen irrupción en el escenario aprovechando la apertura democrática.

Una presión externa que se origina en diferentes foros e instituciones internacionales donde la “cuestión indígena” se encuentra hoy día estrechamente articulada con otras temáticas fuertemente “globalizadas”

como la defensa del medioambiente y de la biodiversidad, las nuevas propuestas de desarrollo en dirección de la pequeña producción agrícola, los derechos humanos, etc.” (:187)

En este sentido, la relación global-local estaría empujando a la elaboración de políticas de Estado que traduzcan en sus respectivos ámbitos de influencia las reivindicaciones globales por el reconocimiento de la diferencia. Coincido con Gros cuando señala que el neoindigenismo oficial es la respuesta adaptativa del Estado moderno al desafío que le representan tales procesos de globalización y su impacto en las esferas nacionales y locales:

“La nueva política indigenista del Estado se puede entender como una respuesta sectorial del Estado neoliberal en ésta fase de globalización. Política coherente con los imperativos de legitimidad y gobernabilidad que el Estado enfrenta”(Ibid).

Conformación histórica de la red

Promotora de escuelas, formadora de docentes e impulsora de novedosos planteamientos ideológico-educativos para contextos multiétnicos y multilingües, la red gubernamental neoindigenista constituye la red madre de la escolarización regional, no solamente por la magnitud de los recursos materiales y simbólicos que controla, sino por desatar la emergencia de otras redes y actores educativos. La llegada progresiva de las instituciones indigenistas nacionales a los poblados mixes a partir de los años cuarenta fue detonador de la activación de redes étnicas y magisteriales nativas. Su conformación como red madre tiene entonces sus antecedentes en el poderoso aparato indigenista que hizo de las escuelas su principal medio de construcción de la cultura nacional con énfasis distintivos en sus diferentes etapas históricas (Bertely, 1998b), y vehículo de traducción local de las políticas nacionales.

Los primeros maestros federales formados en el paradigma integracionista y asignados a las altas zonas de la serranía arribaron alrededor de 1934, bajo el ideario civilizador y

castellanizador. Ya desde entonces se sentaron las bases para formar futuros maestros nativos; en 1935, la Dirección de Educación Federal (DEF) en Oaxaca anunció la apertura de un Internado Indígena en el poblado de Ayutla⁸, considerado a partir de entonces “puerta de entrada a la región mixe”⁹. Junto con la Normal Regional de Villa Alta, establecida en 1925, ambas instituciones constituyeron los bastiones de la política educativa en la remota zona alta durante esos años.

La región mixe carece de un único centro mestizo articulador de las relaciones interétnicas en la región intercultural; constituye una excepción al modelo propuesto por el paradigma de la aculturación (Aguirre Beltrán, 1982) que orientó las políticas indigenistas en los años cincuenta y sesenta¹⁰. Sin embargo, la escuela de la aculturación sí llegó en el transcurso de los cincuenta, cuando iniciaron funciones diversas escuelas primarias federales, generalmente clasificadas como incompletas¹¹. La escasez de maestros foráneos era subsanada con los *maestros municipales*, jóvenes nativos con estudios de primaria o egresados de la Normal Regional de Villa Alta, financiados por las autoridades municipales. Por regla general los maestros eran

⁸ Creado después de la visita del entonces presidente de la República, Lázaro Cárdenas, a la región mixe. En su apertura influyeron las gestiones del cacique local, general Daniel Martínez (Laviada 1978). Fue uno de los cuatro centros de educación indígena establecidos además en Chalcatongo, San Fernando de Matamoros y Guelatao de Juárez, y posteriormente clausurado en 1945 (Nahmad, 2003: 371). El internado de Ayutla se logra gracias a las gestiones del cacique local, Daniel Martínez (Laviada, op.cit).

⁹ Bertely (1998) señala cómo este calificativo se construye en aras del proyecto educativo nacional, unificador e integrador, citando los argumentos del agrónomo responsable respecto de su pertinencia: “Afirma que salvo la región mixteca, no hay otra tan necesitada de cultura como la Sierra Norte de Oaxaca, cuya raza se ha mantenido “intacta” y “ni el español pudo conquistarlos”. Desde su perspectiva, los indígenas serranos, dispersos en las cumbres, conciben a las instituciones externas como una amenaza y actúan como “centinelas cuidando el paso de un posible agresor” (...) Por la diversidad cultural y lingüística de los habitantes serranos, es necesario “educarlos y unirlos” a través de los internados y escuelas rurales” (:96).

¹⁰ Según la teoría de la aculturación (Aguirre Beltrán, 1992), las *regiones de refugio* mantienen siempre un nicho mestizo, que ejerce el control sobre la producción y domina el sistema de castas regional. Ver cap. 1.1.1.

¹¹ El Sistema de Enseñanza Federal incluía la educación indígena como un subprograma del Proyecto de Educación Básica, controlado administrativamente por las Delegaciones Generales en los estados. Establecía una división entre las escuelas completas –con seis grados de enseñanza y un maestro por grupo–, incompletas –con cuatro grados de enseñanza y un maestro por dos o tres grupos–, y unitarias –con un sólo maestro para los diferentes grupos (SEP, Dirección de Educación Formal, www.sep.gob.mx).

actores posicionados en las dinámicas de poder local y regional, frecuentes aliados de los cacicazgos políticos que mediaban la acción de las instituciones del Estado¹².

En la década de los setenta irrumpieron definitivamente las redes indigenistas del Estado en el alto mixe, generando fuertes cambios en la dinámica socioeconómica regional con la ampliación de las vías de comunicación y la llegada de instituciones gubernamentales diversas. Archivos municipales¹³ registran como acontecimientos relevantes en ésta etapa la introducción de los fertilizantes inorgánicos entre 1970 y 1972, la construcción de terrazas de cultivo a cargo de la Comisión del Papaloapan, la construcción de escuelas y, en 1975, la luz eléctrica y la construcción de la carretera pavimentada que comunica la zona alta con las ciudades de Mitla y Oaxaca.

Los setenta y los ochenta fueron años de un gran ímpetu escolarizador. En 1976 se estableció en Santa María Tlahuitoltepec la Escuela Normal Experimental “Zempoaltépetl”, que funcionó durante diez años como una alternativa para acceder al pujante sector magisterial:

“En el año 80 que terminé la secundaria, regresé por la falta de recursos de mi familia. La ilusión era seguir estudiando en otro lugar, pensaba yo en la UNAM, Chapingo, no sé, otras escuelas. Pero como había esa necesidad de (...) obtener de qué vivir, me incliné (a la Normal). Ingresé a la Normal, terminé y ahí fue donde me titulé. Terminé y ahí está tu plaza. (...) Eran cuatro años, yo digo que benefició a varias personas y a muchos pueblos también. Hasta hoy puedo decir que conozco a muchos egresados normalistas y todos y cada uno tiene fuente de trabajo.” (Maestra normalista de Santa María Tlahuitoltepec, registro 20/10/99).

Asimismo el sistema de educación bilingüe irrumpió con fuerza en la región, con la fundación de albergues escolares y escuelas primarias bilingües en cabeceras municipales y rancherías¹⁴. El emergente magisterio bilingüe oaxaqueño fue inicialmente financiado por el

¹² Para un recuento de los cacicazgos de la zona alta ver Laviada (1978).

¹³ Archivos municipales Santa María Tlahuitoltepec Mixe y Totontepec Villa Morelos.

¹⁴ Varios de estos centros de población se fundan alrededor de la construcción de la escuela. La ranchería de Guadalupe Victoria, Municipio de Santa María Tlahuitoltepec, el levantamiento de la escuela en 1973 se realiza con el objetivo de marcar los límites territoriales en un añejo conflicto limítrofe con el vecino poblado de Tamazulapam

Instituto Nacional Indigenista y posteriormente integrado al sistema educativo estatal en la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca (IEEPO). Recibió gran impulso durante la administración estatal de Víctor Bravo Ahuja, fundador del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO)¹⁵. Dicha institución tenía el objetivo de impulsar la investigación educativa en contextos de diferencia lingüístico-cultural y trascender la circunscripción de la oferta escolar al nivel básico, ofreciendo al indígena una carrera escolar y profesional completa. Entre 1968 y 1976 fue la principal institución formadora de docentes indígenas, que se sumaron a las extensas filas del magisterio bilingüe¹⁶.

El neoindigenismo de las administraciones oaxaqueñas empieza a mostrar signos desde entonces. El gobierno de Heladio Ramírez López (1986-1992) inició un conjunto de reformas legislativas importantes en el terreno del reconocimiento de derechos indígenas; destacó el reconocimiento constitucional de la pluralidad étnica del Estado¹⁷, acción que “aunque criticada de moderada y manipuladora, ha sido sin duda un avance respecto a otros gobiernos estatales” (Hernández 2001: 38). Por su parte, Diódoro Carrasco (1992-1998) profundizó dicha orientación, reformando de nueva cuenta el artículo 16 constitucional¹⁸ y varias leyes reglamentarias. Entre ellas figura la Ley Estatal de Educación, que afirmando la riqueza de las “lenguas y culturas indígenas” del estado, norma el establecimiento de “contenidos curriculares específicos” y “la elaboración de textos acordes con las particularidades de cada grupo”¹⁹, dentro del cambio

del Espíritu Santo. En el caso de Rancho Frijol en el mismo municipio la escuela se construye en 1977 con hojas de maíz; Rancho Tejas y Rancho Las Flores fundan su respectiva escuela primaria en 1969. (Datos tomados del Plan de Reordenamiento Territorial, Comisariado de Bienes Comunales de Santa María Tlahuitoltepec, 1999).

¹⁵ Creado en 1968 por el gobierno del Estado, queda bajo la titularidad de Gloria Bravo Ahuja.

¹⁶ Se profundiza en el papel del IIISEO en el apartado 2.4, dedicado a las redes magisteriales neoindigenistas.

¹⁷ Artículo 16 de la Constitución del Estado de Oaxaca

¹⁸ N° 28 del POGE, 9 de julio de 1994

¹⁹ Artículos 3, 6, 7, 9, 13, 14, 15, 22, 29, 37, 43, 46 y 58 de la Ley Estatal de Educación.

nominal hacia la llamada “educación bilingüe intercultural”. En otras materias son conocidas las reformas al Código de Instituciones Políticas y Procedimientos Electorales de Oaxaca (CIPPEO)²⁰ y la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca²¹, logradas bajo presión de sectores amplios del magisterio oaxaqueño, la iglesia católica y las organizaciones indígenas (ibid:41).

En las administraciones priístas de José Murat (1998-2004) y Ulises Ruiz (2004-2010) la orientación ideológica neoindigenista, sustentada en el continuo uso de recursos retóricos anclados en el folklor y la “tradición” india, ha sido sumamente clara. El discurso político de Ulises Ruiz en su toma de posesión muestra, además de la alianza con las redes magisteriales proindianistas, una red de vinculaciones múltiples normadas por dicho sesgo:

“Las elecciones han quedado atrás, a la pasión electoral debe suceder ahora la pasión por Oaxaca. Toca ahora sumar nuestra fuerza y convicción plural para seguir por la senda del progreso compartido, la democracia plena y el desarrollo sustentable.

Toca ahora trabajar por un Oaxaca que reivindique el sentido de grandeza de las civilizaciones que fundaron ésta tierra, pero que al mismo tiempo mire hacia el futuro, a las nuevas realidades de apertura y alta competencia. (...)

Un México con una ruta propia, con un proyecto genuinamente nacional, que rompa por fin la camisa de fuerza del neoliberalismo individualista, de la vieja y la nueva tecnocracia, pero que no sucumba al canto de las sirenas del neopopulismo cortoplacista.

Un México que, como demanda el magisterio de Oaxaca, preserve la soberanía sobre sus energéticos, no imponga impuestos a la salud y los alimentos, y que tenga en la educación laica y gratuita, universal y de calidad, una de sus prioridades irrenunciables. A los maestros, pilar de la formación de las nuevas generaciones les digo: estamos juntos en esa lucha y también en la exigencia de presupuestos justos del gobierno federal para la educación y para dar cumplimiento cabal a sus legítimas demandas laborales.

(...) impulsaremos una reforma integral que actualice el marco jurídico en sus distintas esferas, penal y civil, laboral y administrativa. Una reforma que privilegie los derechos humanos, así como los derechos de la mujer oaxaqueña para una auténtica equidad de género, y que reivindique los derechos indígenas, en éste, el estado más pluriétnico de la república y el de mayor diversidad lingüística y cultural. (...) Por supuesto

²⁰ Decretos 30 de agosto de 1995 y 30 de septiembre de 1997. Las reformas reglamentan las elecciones municipales por usos y costumbres.

²¹ Decreto del 16 de junio de 1998.

respetaremos y alentaremos a las lenguas, las tradiciones y las costumbres de nuestros pueblos indígenas, las que no contravengan ni las leyes ni los derechos humanos.

(...); ¡Vamos por un Oaxaca diferente, uno que haga de su inmensa riqueza cultural, progreso social y desarrollo compartido!

¡Vamos por un Oaxaca en que impere la paz y no la confrontación!. El indio de Guelatao, Benito Juárez, nos trazo el camino: ¡el respeto al derecho ajeno es la paz!”

(Fuente: Gobierno del Estado de Oaxaca. http://www.e-mexico.gob.mx/wb2/eMex/eMex_Direccion_General_de_Educacion_Indigena)

Principales nodos y recursos bajo control

Las tres escuelas que hemos tomado como puntos de referencia conectan directamente con ésta red al ser instituciones públicas adscritas al sistema educativo en sus diferentes niveles. La primera ostenta la figura de Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) N° 192, ubicado en Santa María Tlahuitoltepec Mixe; depende de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) de la SEP en el nivel federal (Cuadro 2). La segunda, ubicada en la localidad de Totontepec Villa Morelos, es una extensión del Colegio de Bachilleres de Oaxaca (COBAO), organismo público descentralizado del Gobierno del Estado²² y adscrito a este nivel; formalmente funciona con aportación mayormente federal y fondos estatales. Finalmente, el Bachillerato de Santa María Alotepec tiene la modalidad de Bachillerato Integral

²² Decreto No. 205 Publicado en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado, Número 39 de fecha 23 de septiembre de 2000. “Art. 5 .- La autoridad máxima del “COBAO”, es la Junta Directiva y estará integrada de la forma siguiente:

I. Un Presidente, que será el Gobernador del Estado;

II. Un Secretario Técnico, que será el Director General del “COBAO” (...)

III. Siete vocales:

a) El Titular del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca;

b) El Representante de la Secretaría de Educación Pública del Estado;

c) El Titular del Comité Estatal de Planeación para el Desarrollo del Estado de Oaxaca;

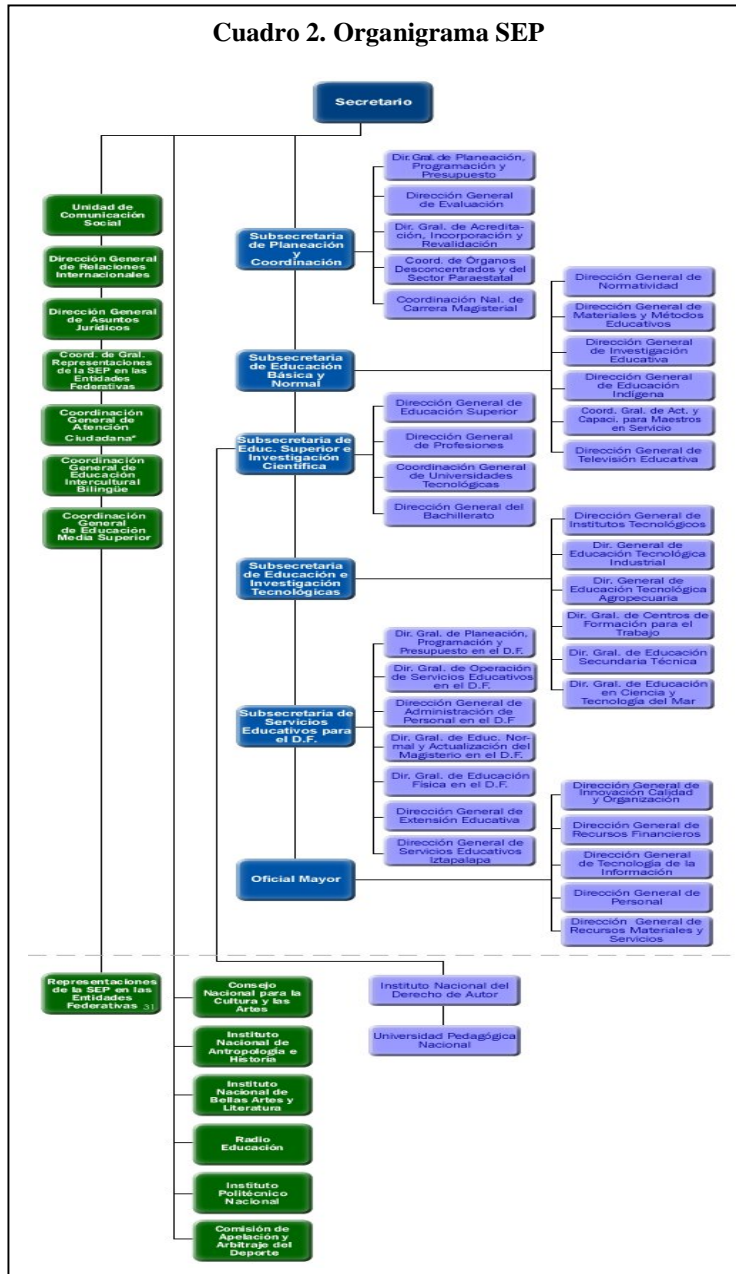
d) El Titular del Instituto Oaxaqueño de las Culturas;

e) EL Titular del Instituto de la Juventud Oaxaqueña;

f) Un representante del sector empresarial;

g) Un representante del sector social; y

Cuadro 2. Organigrama SEP



Comunitario (BIC), adscrito al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), también organismo público descentralizado del Gobierno del Estado²³ que depende mayoritariamente de la aportación federal sobre la estatal. El contenido normativo de tales vínculos atiende a una relación de tipo institucional, por la que fluyen diversos recursos financieros y simbólicos.

Un primer dato que estos tres nodos arrojan es la relevancia de las aportaciones federales en la educación media superior oaxaqueña.

Los ingresos totales del Estado de Oaxaca provienen mayormente de transferencias federales (Cuadro 3); en el año 2003 éstas representaron el 62.7% del total, seguidas por las participaciones en impuestos federales (26.7%) y sólo un 10.6 % se generó en el Estado. La mayor parte de dichas transferencias se destina al sector educativo. Por lo que toca a los egresos en el mismo año

IV. Un Comisario que será el Delegado Contralor Adscrito al “COBAO” o el representante de la Contraloría General.” *Ley de creación del Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca.*

²³ Se formaliza en febrero del 2003.

(Cuadro 4), se observa que del total de gastos, las transferencias representaron el 83.86 %, y de ellas casi la mitad las absorbió el sector educación.

Cuadro 3. Ingresos totales del estado de Oaxaca por concepto - 2003

Concepto	Total (pesos)	%
Total	21 750 440 379	100
Impuestos	126 857 575	0.59
Derechos	393 263 001	1.80
Productos	129 690 844	0.60
Aprovechamientos	42 335 474	0.20
Ingresos derivados de entidades del sector paraestatal	697 045 196	3.20
Contribuciones de mejoras	8 397 122	0.039
Ingresos por empréstitos	98 032 263	0.45
Participaciones en impuestos federales	5 809 070 540	26.7
Total de Transferencias federales ^{a/}	13 636 604 359	62.7
Transferencias federales para educación	8 527 367 462	(62.54%) ^{b/}
Transferencias federales para educación tecnológica y de adultos	75 349 332	(0.56%) ^{b/}
Transferencias federales para infraestructura social municipal	1 880 018 134	(13.79%) ^{b/}
Transferencias federales para salud	1 257 430 526	(9.22%) ^{b/}
Transferencias por convenios de coordinación	809 124 005	3.72

Fuente INEGI, Anuario Estadístico Oaxaca 2004

^{a/} Incluye transferencias federales para educación, salud, infraestructura social municipal, infraestructura social estatal, aportaciones múltiples, educación tecnológica y de adultos, seguridad pública, transferencias para el fortalecimiento de los municipios y Programa de apoyo para el fortalecimiento de las entidades federativas.

^{b/} Porcentaje del total federal transferido

Cuadro 4. Egresos totales del estado de Oaxaca por concepto - 2003

Concepto	Total (pesos)	%
Total	21 558 770 102	100
Gasto corriente	2 796 223 249	12.98
Gasto de inversión	534 275 885	2.47
Transferencias a/	18 079 291 574	83.86
Subsidios	995 445 507	
Participación a municipios	1 568 816 328	
Transferencias federales para educación	9 880 446 324	(54.65) B/
Transferencias federales para educación tecnológica y de adultos	75 349 332	
Transferencias federales para infraestructura social municipal	1 883 155 529	
Transferencias federales para salud	1 233 450 443	
Deuda pública	148 979 394	0.69

Fuente INEGI, Anuario Estadístico Oaxaca 2004

^{a/} Incluye subsidios, participación a municipios, transferencias federales para educación, salud, infraestructura social municipal, infraestructura social estatal, aportaciones múltiples, educación tecnológica y de adultos, seguridad pública, transferencias para el fortalecimiento de los municipios y transferencias federales para programas coordinados.

^{b/} Porcentaje del total de transferencias

La inversión educativa en rubros y circunscripciones más específicas (Cuadro 5), representó 913 millones 672 mil pesos a nivel estatal; el distrito mixe se llevó el 1.33% de la misma, y los municipios seleccionados el 6.9, 15.6 y 6.5 por ciento en el orden expuesto. El poblado de Santa María Tlahuitoltepec ocupó el segundo lugar en el Distrito.²⁴ Respecto a las dependencias, la totalidad de los fondos de inversión del IEEPO son recursos transferidos; los CECYTE –versión estatal escolarizada del nivel medio superior- y Tebao –modalidad estatal semiescolarizada- dependen directamente de dicha instancia. La inversión en planteles del COBAO, organismo descentralizado del Gobierno Federal, funciona con fondos mixtos, mayormente federales. Por su parte los Bachilleratos Tecnológicos, Agropecuarios e Industriales –no reportados en este cuadro- se adscriben a la DGETA y DGETI; sus fondos son asignados en la esfera federal.

Cuadro 5
Inversión pública autorizada en el Sector Educativo de Oaxaca a octubre 2003 (miles de pesos)

	Recursos transferidos ^{b/}	Programa Normal Federal ^{c/}	Programa Normal Estatal ^{d/}	Otros	Total Miles de pesos ^{e/}
Estado	554 817.8	257 703.4	97 000.0	4 151.1	913 672.4
Sierra Norte	27 224.8	8 319.4	30 727.5	239.5	66 511.3
Distrito Mixe ^{a/}					12 105.3
Santa María Alotepec ^{a/}					837.2
Santa María Tlahuitoltepec ^{a/}					1 887.0
Totontepec Villa Morelos ^{a/}					787.0
IEEPO	131 217.1	0.0	0.0	0.0	131 217.1
Colegio de Bachilleres de Oaxaca	500.0	20 666.0	0.0	0.0	21 166.0
Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Oaxaca (CECYTE)	1 000.00	0.0	0.0	0.0	1 000.0
Dirección General de Telebachilleratos del Estado de Oaxaca	297.9	0.0	0.0	0.0	297.9

Fuente: Anuario Estadístico Oaxaca 2004, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

^{a/} Corresponde al total de 2003.

^{b/} Incluye recursos del Ramo 33 Aportaciones Federales para Entidades Federativas y Municipios, Ramo 23 Programa de Apoyo para el Fortalecimiento a Entidades Federativas, PEMEX, Participaciones Municipales y Programa Estatal de Obras.

^{c/} Incluye Alianza para el Campo

^{d/} Incluye mezcla de Recursos con el Ramo 33, Programa de Empleo Temporal FIRCO, Crédito Banobras (FORTEM), APAZUR, Recursos SCT, Probecat y los H. Ayuntamientos.

^{e/} Incluye inversión Federal, Estatal y Municipal

²⁴

Antecedido por San Juan Cotzocón en la región del Bajo Mixe, con 1938.7 miles de pesos.

Dado el peso del nivel federal en los montos de recursos disponibles, los nodos de la red que más recursos controlan son instancias del sistema educativo federal, o agentes adscritos a las mismas. La delegación de poder en el IEEPO y sus organismos crea un nuevo dominio de poder que controla el ejercicio de los montos transferidos a través de la estructura burocrática. Sin embargo, la escasez de recursos propios incrementa la competencia por los disponibles en el Estado, y hace de las instancias federales una alternativa de recursos extra a los ya asignados en el presupuesto.

En los casos analizados, los flujos de recursos disponibles están en relación directa con el tipo de redes sociales que se tejen alrededor de la escuela; en coyunturas específicas -analizadas en capítulos posteriores- el vínculo con funcionarios e instituciones federales ha redundado en mayores recursos y puesto en segundo término las relaciones con funcionarios e instituciones del nivel estatal.

Igualmente, ciertas fases han activado los contactos interpersonales con funcionarios influyentes en altas esferas de decisión. En la administración zedillista, la figura del entonces titular de la SEP -Miguel Limón Rojas- constituyó un nodo central en los proyectos escolares de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, que tuvo en el funcionario un poderoso padrino político²⁵. Los otros dos casos presentan también, en sus respectivos procesos históricos, coyunturas que activan contactos individuales con funcionarios de alto nivel, principalmente en las etapas de fundación de las escuelas. El proyecto del COBAO de Totontepec Mixe fue presentado por profesionistas y maestros locales a Clara Scherer, esposa del entonces gobernador de Oaxaca Diódoro Carrasco, en una visita a la localidad en marzo de 1993; de esa relación se obtuvo el apoyo inicial para su inserción en la estructura del sistema educativo como proyecto

²⁵ La historia de los tres casos analizados se aborda en los capítulos posteriores de este trabajo.

culturalmente diferenciado, garantizando su financiamiento. Por su parte, el BIC de Alotepec era también una preparatoria en modalidad particular; en el 2001 sus promotores –profesionistas nativos- promovieron su inserción en la recién creada modalidad de Bachillerato Integral Comunitario, apelando al contacto con un político cercano a altas esferas de la SEP y al gobernador oaxaqueño José Murat. Como resultado, la prepa entró en fase de liquidación y el nuevo BIC inició funciones inserto en la estructura presupuestal del CSEIIO²⁶.

En éstas coyunturas, la relación suele adquirir un patrón clientelar; la escuela obtiene recursos materiales y simbólicos importantes para su permanencia, y los padrinos políticos obtienen a cambio cuotas de prestigio y control en la toma de decisiones de las escuelas²⁷. Pero más allá de eso, la parte sustantiva del intercambio en la red se relaciona con la necesidad de legitimación del Estado de cara a un discurso reivindicativo del derecho a la diferencia, con amplio respaldo nacional y global, que presiona por políticas *ad hoc* y transferencia de recursos y decisiones a los sujetos de dicha diversidad.

Las alianzas o relaciones individuales de la red tienden a diluirse al término de la coyuntura, permaneciendo los vínculos institucionales establecidos como producto de las mismas y proveedores de recursos financieros, docentes, tecnológicos, materiales y simbólicos (entre estos últimos la validación oficial de los estudios). Éstos constituyen los principales recursos controlados –en diferentes grados- por los nodos de la red gubernamental neoindigenista. Cabe aclarar que no estamos ante relaciones *simétricas* ni intercambios de *reciprocidad*; antes bien, los recursos fluyen en términos asimétricos y con frecuencia unilineales hacia las escuelas, lo que incide en los niveles de *influencia* que determinados actores gubernamentales tienen en las mismas. El tipo de intercambio que distingue a ésta red es de corte *redistributivo*: los bienes y

²⁶ Que en ese momento también estaba en proceso de creación. Los pormenores en el capítulo 4.

servicios se concentran primero en un individuo o institución, para enseguida distribuirse en la comunidad o sociedad (Lomnitz, 1994:90)

Los flujos financieros que sostienen las escuelas son definitivos para poder mantener su orientación sociocultural. La legitimidad que logren –tanto local como institucionalmente- como proyectos educativos con sellos identitarios, pasa por tener asegurados los recursos para funcionar. En la medida en que los tres proyectos escolares han obtenido financiamiento público, el salario de los docentes y la mayor parte de los gastos de operación proviene del presupuesto educativo federal y estatal.

Aunque hay antecedentes de organización autogestiva en los tres casos el tema de los recursos siempre se presenta como problema central, que incide en el rumbo impreso a las escuelas. La total dependencia financiera hacia el presupuesto oficial tiende a hacer de ellas *dominios unitarios* (Adams: 1974) que acrecientan los niveles de poder controlados por los nodos gubernamentales. Sin embargo, en algunas etapas, los intermediarios nativos han movilizad o fuentes alternativas de financiamiento que contrarrestan lo anterior y abren sus márgenes de decisión respecto del funcionamiento y orientación de la escuela. En éstas coyunturas la tendencia apunta hacia establecer *dominios múltiples*, en los cuales los nodos de otras redes adquieren mayor control sobre los recursos en juego.

La otra base de legitimidad local de las escuelas es el reconocimiento oficial, manifiesto en un *aparato simbólico* –el certificado, la clave- de importancia central para los alumnos y padres de familia, quienes buscan que el paso por la escuela sea la puerta al ascenso social y a una integración menos inequitativa a la sociedad nacional. Su aceptación local como escuelas reivindicativas de la identidad étnica depende de la capacidad de sus promotores –profesionistas

²⁷ Cfr. caps. 3, 4 y 5

o maestros nativos- para garantizar ese reconocimiento, que funge como *carta de ciudadanía* de la escuela. En los tres casos analizados, la validación oficial de los estudios ha sido un punto problemático en la negociación y legitimación local de los bachilleratos; en determinadas coyunturas incluso definitivo para su continuidad o permanencia.²⁸

Ahora bien, más allá de la *zona primaria* ya descrita (Mitchell, 1974:291), la red conecta otras instancias de decisión a nivel federal y estatal que ejercen menores cuotas de control sobre tales recursos estratégicos. Tanto el CBTA de Tlahuitoltepec como el BIC de Alotepec tienen entre sus vínculos principales y directos a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB-SEP)²⁹, una de las instancias federales representativas del neoindigenismo del Estado. Los directivos mixes de ambas escuelas mantienen ésta relación, por la que fluyen apoyos en dos esferas principales: *formación* a los docentes de los bachilleratos –especialmente en materia de construcción curricular con enfoque intercultural-, y *difusión* de experiencias y proyectos escolares de este corte, en foros y eventos de alcance nacional e internacional. Sobre ésta base de contenido básicamente *comunicativo* (Mitchell, 1974:292), la relación con la CGEIB es un nodo importante en la vinculación de los bachilleratos con otras experiencias similares y con una vasta red de actores educativos y académicos de los ámbitos gubernamental y civil. Además de los recursos que fluyen hacia las escuelas –materiales, publicaciones, capacitación y

²⁸ El bachillerato de Totontepec, por ejemplo, no pudo consolidar su propuesta reivindicativa entre los pobladores, por no tener resuelto este tema. Cfr. cap. 5.

²⁹ Creada por acuerdo del Ejecutivo Federal el 22 de enero de 2001, con las siguientes atribuciones:
“Promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;
Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe;
Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de:
· Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad.
· La formación del personal docente, técnico y directivo.
· El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas.

asesoría-, este nodo controla el reconocimiento de las mismas como experiencias adscritas al campo de la *educación intercultural bilingüe* desde la perspectiva del Estado, y como tal, contribuye a su legitimación.

Otras relaciones importantes son con instituciones que transfieren recursos materiales y apoyos esporádicos o coyunturales. El nodo básico es el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), organismo internacional por el que llegan recursos de tecnología educativa a las escuelas, tales como televisión educativa e infraestructura de cómputo. En diferentes coyunturas, el BIC de Alotepec y el BICAP de Tlahuitoltepec se han beneficiado ampliamente de ésta relación, que por demás no es directa sino mediada por sus padrinzagos políticos o relaciones influyentes con individuos estratégicamente situados. Han equipado centros de cómputo con tecnología de la información para sus estudiantes y habilitado la Red Edusat, servicios que a la vez se capitalizan como oferta escolar atractiva para los jóvenes y los padres de familia, y fuente de prestigio de las escuelas en la región. No es el caso del COABO de Totontepec, cuyos vínculos en ésta red se quedan mayormente en la esfera estatal, nodos con menores montos de recursos bajo control.

La infraestructura computacional y las tecnologías de información confieren a ambas escuelas un emblema de *modernidad* que coexiste con otros extraídos de la tradición mixe³⁰. La articulación de emblemas identitarios tradicionales y modernos es una carta de presentación de los proyectos escolares, que ofrece una imagen altamente atractiva para la gestión de recursos. Varios nodos de ésta red obtienen por ésta vía mayores cuotas de legitimidad de cara al discurso de derechos indígenas y sus demandas. De manera especial, los gobernadores priístas Ulises Ruiz

· La producción regional de materiales en lenguas indígenas.

· La realización de investigaciones educativas.” Fuente: Acuerdo de creación CGEIB.

³⁰ Cfr. Capítulos 3 y 4

y José Murat sacaron amplio partido de la imagen tradicionalista y moderna de las escuelas, lo que nos remite a los nodos estatales de la red.

En la esfera estatal, la red conectaba directamente a José Murat, entonces gobernador del Estado, cuyo discurso era abiertamente neoindigenista y quien delegaba poder en sus representantes en materia educativa adscritos al IEEPO. Como ya vimos, los nodos de ésta red controlan escasos recursos propios; antes bien funcionan como mediadores de los recursos federales asignados a las escuelas. Empero, esa misma posición de mediadores entre lo nacional – local, cuando se mantiene, vuelve a estos nodos estratégicos para los actores situados en ambos niveles. Estos son los casos del BIC de Alotepec y del COBAO de Totontepec, escuelas que dependen de instancias estatales, aun con presupuesto federal.

En materia de “educación intercultural” en el nivel medio superior el principal órgano nominal es el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), órgano al que se adscribe el BIC de Santa María Alotepec. Aunque en el tiempo de realizar ésta investigación el CSEIIO no constituía un nodo significativo en el control de recursos financieros, ya que su presupuesto -mayormente federal- aún no se asignaba³¹, sí se perfilaba como tal en el control de recursos simbólicos. Me detendré brevemente en ésta instancia.

El Colegio se formaliza en febrero del 2003 con carácter de organismo público descentralizado del Gobierno del Estado de Oaxaca³². Constituye una clara muestra de su orientación ideológica neoindigenista:

³¹ En proporción de 80% de aportación federal y 20% de aportación estatal. Su esquema de financiamiento también contempla fuentes alternativas mediante un patronato-fideicomiso para “recibir y generar aportaciones públicas, sociales y privadas, nacionales e internacionales; realizar gestiones para la obtención de servicios de apoyo o bajo costo; realizar actividades diversas que generen ingresos; y establecer convenios interinstitucionales” Fuente: CSEIIO, *Presentación*. Documento de trabajo.

³² En la creación del Colegio, la intermediación con la Secretaría de Educación Pública la realizó una figura individual, Rolando de Lassé, conocedor del contexto de la escolarización media superior regional y asesor del Secretario de Educación Pública en el gobierno zedillista. El papel de este personaje se retoma en el capítulo 3.

“Tiene como objetivo crear una estructura jurídica, administrativa y operativa que permita:

- Participar a los Pueblos Indígenas de Oaxaca en el diseño y operación de nuestros modelos e instituciones educativas para que respondan a nuestras culturas y necesidades.
- Flexibilizar y mejorar los actuales criterios de asignación de recursos, favoreciendo medidas educativas compensatorias acordes con la realidad.
- Avanzar en nuestra armonización como Nación pluriétnica y multicultural, con respeto, equidad, calidad educativa y rendición de cuentas comunitaria, estatal y nacional.” (CSEIIO, *Presentación. Documento de trabajo*)

Su organigrama contemplaba como máxima instancia un Consejo Directivo, presidido por el Gobernador del Estado; dos representantes del Gobierno Federal designados por el titular de SEP –entre ellos Sylvia Schmelkes, titular de la CGEIB-; un Director General sin voto en las decisiones, y tres representantes de los grupos étnicos de Oaxaca, profesionistas indígenas con trayectorias de liderazgo étnico, entre los cuales figuraban un lingüista mixe –Juan Carlos Reyes-, un filósofo mazateco -Melquiades Rosas- y el abogado y líder étnico mixe -Adelfo Regino.

La creación del Colegio vino a dar cobertura institucional a un conjunto de bachilleratos “interculturales” que desde julio del 2001 habían sido promovidos en distintas regiones de población indígena en el Estado³³. La oferta de los BICS incluyó recursos humanos, financieros y tecnología educativa, amén de una propuesta pedagógica base³⁴ nominalmente planteada como intercultural: el “Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)” (IEEPO, 2002). Según versión del entonces Director General del CSEIIO –un profesionista mixe-³⁵, en su origen estuvo el

³³ Los primeros 11 BICS se instalaron en las comunidades de Guelatao de Juárez, Santa María Alotepec Mixe, Eloxochitlán de Flores Magón, Santa María Chimalapa, Santiago Choapam, San Cristóbal Lachirioag, Santiago Nuyoo, Santa María Nutío, Santiago Xochiltepec, el Rastrojo, y Mazatlán Villa de Flores. La comunidad triqui de El Rastrojo rechazó el ofrecimiento. Posteriormente se han abierto otras sedes, una de ellas en Jaltepec de Candayoc, región mixe baja. Cabe agregar que varias de estas escuelas se instalaron sólo nominalmente; el grado de avance en su infraestructura u operación es sumamente variable y se entrelaza con las distintas trayectorias locales de escolarización y la presencia de organizaciones y líderes indígenas.

³⁴ Construido a partir de la experiencia del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec. Me refiero extensamente a este proceso y a la construcción curricular resultante en el capítulo siguiente.

³⁵ Entrevista Fidel Pérez, registro 30 julio 2003.

ofrecimiento del entonces gobernador Murat³⁶ de “poner un bachillerato por cada etnia de Oaxaca (...) ahí donde haya líderes, muertos o vivos”, en alusión al instalado en Guelatao de Juárez. Con ésta intención, se negoció con el gobierno federal la asignación de recursos para reclutar y capacitar a jóvenes profesionistas como docentes en los bachilleratos, así como para elaborar las directrices teórico metodológicas de la propuesta pedagógica a seguir.

Para la administración de José Murat, el CSEIIO fue una acción política estratégica: supuso abrir un cierto nivel de interlocución con estos actores educativos emergentes – líderes étnicos y profesionistas nativos-, encaminada a tomar decisiones de política pública en materia de educación intercultural, fuera de su tradicional nicho de la educación básica. Los niveles medio superior y superior se perfilaron como las nuevas arenas de negociación, de cara a las demandas étnicas de participación nativa y educación intercultural en todos los niveles.

La característica más distintiva del CSEIIO es su facultad para validar currículas de nivel medio superior y superior³⁷, principal recurso bajo control en la medida en que abre la posibilidad de reconocimiento oficial a propuestas curriculares generadas con participación étnica. Como tal, para líderes étnicos y profesionistas indígenas involucrados en el campo educativo, se perfiló como un espacio que había que aprovechar:

“Hay que entender que el propio gobierno ciertamente tiene un discurso a favor de la educación indígena, intercultural. Pero lo cierto es que no tiene los instrumentos, no tiene los mecanismos para hacer posible esto. No tienen el personal humano calificado para poder implementar este tipo de iniciativas. Entonces en

³⁶ En el marco de una visita oficial a la comunidad de Tlahuitoltepec realizada el 17 de noviembre del 2000, acompañado por el entonces Secretario de Educación, Miguel Limón Rojas.

³⁷ “Atribuciones. Cumpliendo con la legislación y normatividad vigentes en el plano federal, estatal, municipales y comunitarias:

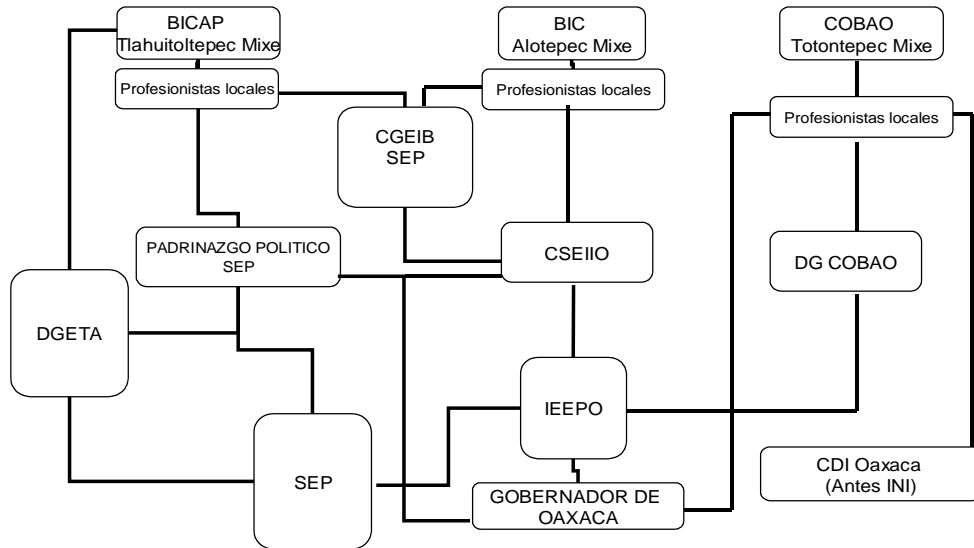
- Autorizar, operar y evaluar los Planes y Programas de Estudios de los Colegios (CEIC)
- Otorgar, negar y/o retirar el reconocimiento de validez oficial de estudios que impartan los mismos.
- Validar la certificación de estudios distintos a los de Educación Básica, Normal y demás para la formación de maestros en Educación Básica
- Asignar recursos a los Colegios, con base en el análisis, posibilidades y prioridad de sus proyectos” (Ibid)

muchos de los casos este tipo de iniciativas se han quedado en la demagogia. Creo que finalmente se han complementado, la necesidad (...) el planteamiento de la comunidad, con ésta actitud discursiva del Estado. Y creo que el enorme reto que tenemos ahora es si es posible avanzar en ésta dirección, en la dirección del consenso, de acordar tanto la currícula como la metodología; si podemos caminar en un proceso consensado hacia una alternativa educativa en este nivel. Creo que ese es el enorme reto que ahora existe; creo que el Colegio en ese sentido tendrá que hacer un enorme esfuerzo.” (Adelfo Regino, SER Mixe. Registro 26/08/03).

Este es el panorama general de los nodos que conforman la red gubernamental neoindigenista (Cuadro 6). Anclada en las tres escuelas de referencia funciona como red de alta *accesibilidad* para los casos de Alotepec y Tlahuitoltepec, y en menor medida para el caso de Totontepec mixe, cuyos vínculos se restringen a los nodos institucionales de la estructura educativa que rige a los Colegios de Bachilleres en el Estado. Si bien es altamente conectada y densa, es importante la intermediación de figuras individuales o padrinos políticos para ampliar las estrellas primarias de las escuelas. Los canales institucionales propios de la estructura del sistema educativo se establecen gracias a éstas intermediaciones iniciales, o bien se refuerzan por las mismas.

Los vínculos de ésta red son *unisituados*, esto es, se enfocan en un sólo *contenido de interacción* (Mitchell, 1969:22) que es el flujo unidireccional de los recursos materiales, humanos y simbólicos ya descritos. Con todo, operan distinciones en niveles reales y potenciales de control de recursos, y énfasis distintivos en cada uno de los casos, que deben leerse a la luz de los procesos sociales concretos de cada escuela.

Cuadro 6
Red 1: Gubernamental Neindigenista



* El diagrama presentado únicamente recoge los vínculos más representativos entre los nodos principales de la red, no las características morfológicas e interaccionales de dicha relación.

2.3 Redes étnico-indianistas

La *red étnico-indianista* es un conjunto altamente diverso de actores individuales y grupales que se vinculan normativamente por el valor de la diferencia étnico-lingüística y su reivindicación como derecho colectivo; máscara simbólico-discursiva común que, sin embargo, alberga una profunda heterogeneidad interna (Cohen, 1985).

Aunque no se limita a *actores étnicos*, éstos ocupan los nodos primarios. Son organizaciones e individuos que comparten una *gramática moral*³⁸ sustentada en la experiencia de exclusión social y cultural como miembros de un grupo indígena, y que se posicionan como tales convirtiendo el estigma negativo en un emblema identitario que sirve de base a sus reivindicaciones políticas. En la elaboración de este discurso, que los vincula ideológicamente con los movimientos sociales de revitalización étnica, los actores étnicos juegan un papel central:

“Se trata de organizaciones que ocupan el espacio de representación con sus aparatos, foros, eventos, escritos y comunicaciones y que participan activamente con la intervención de sus intelectuales orgánicos en la creación de un discurso común: la *lingua franca* de la etnicidad transcontinental. Cumpliendo ese papel, ellas contribuyen de una manera decisiva a la creación de una subjetividad colectiva” (Gros, 2000:109)

Para Castells (1999) las prácticas discursivas tienen un lugar medular en los movimientos sociales; estos “deben ser entendidos en sus propios términos”, esto es, “son lo que dicen que son” (:69-70). Se definen también en la interacción con los procesos más amplios que inducen su existencia y que a su vez son transformados por ellos (ibid)³⁹. En ésta lógica, los movimientos étnicos indígenas contemporáneos construyen una praxis organizativa y discursiva que les permite insertarse en contextos nacionales impactados por los efectos de la globalización.

Siguiendo a Gros (2000), la identidad étnica es producto de la modernidad; lejos de disolverse con ella, “para aquellos que la construyen, deviene en un valioso recurso que les permite luchar contra la estigmatización, construir una identidad positiva y acceder a bienes

³⁸ Para Honneth (1995) el análisis de los conflictos sociales desde la moralidad se justifica en tanto ésta puede motivar la resistencia y la lucha en situaciones que son percibidas como violatorias de los mínimos patrones de reconocimiento recíproco. Socialmente, estos patrones deben permitir a los individuos obtener confianza en sí mismos, auto-respeto y auto-estima (*self confidence, self-respect, self-esteem*), tres elementos subjetivos centrales en el desarrollo de toda identidad. Los patrones de reconocimiento social que conforman dicho ideal normativo se fundan en las dimensiones intersubjetivas de la formación de identidad y clarifican esta dimensión moral de los conflictos sociales.

estratégicos nuevos” (:95). La etnicidad, entendida como reivindicación política de este tipo de identidad, constituye el terreno de las luchas por la *ciudadanía étnica*:

“el reclamo de mantener una identidad cultural y una organización societal diferenciada dentro de un Estado, el cual su vez debe no sólo reconocer, sino proteger y sancionar jurídicamente tales diferencias. Todo ello implica el replanteamiento de lo que hasta ahora llamamos el Estado nacional.” (De la Peña 1999:23)

Como actores étnicos de la red destaca la presencia de profesionistas nativos – mayoritariamente varones- con posiciones de intermediación, miembros de organizaciones étnicas y magisteriales o vinculados con ellas. Son docentes adscritos a las escuelas y/o activistas en el campo de los derechos indígenas. Capitalizando sus competencias letradas y de gestión, estos individuos logran centralizar gran número de vínculos con los nodos secundarios. Como brokers, “montan guardia en las junturas o sinapsis cruciales de las relaciones que conectan el sistema local con la totalidad” (Wolf, 1956: 97), y en determinadas coyunturas o *action-sets*, median los contenidos que fluyen hacia las escuelas por las redes adyacentes.

Empero, no todos los nodos individuales son figuras de *brokerage* ni poseen similares controles sobre los recursos en juego. Su posición como tal depende de su capacidad de mediar los flujos *transaccionales* y *comunicativos* disponibles en la red. Los primeros consisten en recursos materiales -financieros y tecnológicos⁴⁰- y humanos -intelectuales y pedagógicos-, que entran a través de mecanismos de gestión ante instituciones gubernamentales, organismos no gubernamentales nacionales o internacionales y agencias financiadoras que destinan presupuestos para determinados rubros, especialmente en el campo de los derechos indígenas. Los segundos

³⁹ Sobre esta doble mirada, tres principios sirven de base para categorizarlos: la identidad del movimiento – su autodefinición-, su adversario – el “otro” explícitamente identificado- y su meta societal (societal goal), -el tipo de orden social que persigue con su acción colectiva (:71).

⁴⁰ Flujos de dinero, tecnología educativa en computación o infraestructura escolar, entre los principales.

constan de información estratégica relativa a la disponibilidad de dichos recursos en las redes colindantes, necesaria para activar los *action-sets* en función de propósitos específicos.

Ambos flujos, a su vez, se sustentan en los contenidos *normativos* de la red, esto es, en el discurso reivindicativo del reconocimiento a la diversidad cultural y los derechos colectivos de los pueblos indios, que hoy día cuenta con amplio respaldo en la escena global. El *broker* o intermediario étnico, individual o colectivo, se apropia estratégicamente de dicho discurso con base en su historia y autoadscripción identitaria. Ésta constituye un recurso que le da representatividad como parte de los movimientos indios contemporáneos y que le permite operar como sujeto social diferenciado, a menudo desde organizaciones étnicas u otras *unidades operantes*, generalmente de tipo *coordinado*⁴¹ o *centralizado informal*.⁴²

Desde ahí cumple su función de intermediación entre la población de las localidades mixes y las acciones de política pública y/o intervención civil. Su grado de representatividad y legitimidad en los escenarios intracomunales, así como la amplitud o estrechez de sus redes y sus competencias comunicativas y de gestión, son la medida de su poder, tanto del que le es delegado por los actores situados en niveles superiores como del asignado en los niveles inferiores del *dominio* (Adams, 1974)⁴³.

⁴¹ Para Adams, las unidades operantes coordinadas, como unidades informales, son resultado de un proceso donde los individuos y las unidades usan su identificación común como una base para cederse unos a otros derechos de tomar decisiones por ellos, o decisiones en común (1974:72-73). Aparece una coordinación de actividades alrededor de una serie de interacciones e interrelaciones. La unidad coordinada marca el mínimo grado de dicha coordinación; no cuenta con un liderazgo central en el que se asigne o sitúe la autoridad. La coordinación se basa en la acción recíproca (cesión recíproca de derechos). Por tanto el poder es recíprocamente cedido, no hay centralización. (:73).

⁴² Siguiendo la clasificación de Adams, las unidades centralizadas informales abarcan dos tipos, las *unidades de consenso*, en las que los miembros individuales manejan su poder asignado a discreción y el líder no tiene más poder que el que le es asignado por los miembros, mientras que en las *unidades de mayoría*, una mayoría leal provee al líder con poder independiente adicional para sustentar el ejercicio del poder asignado en él (ibid:75).

⁴³ Como veremos en capítulos posteriores, la representatividad del broker nativo en las comunidades mixes es frecuentemente confrontada y debe construirse de acuerdo a las expectativas sobre su comportamiento y los recursos colectivamente valorados en las lógicas intracomunitarias; aspectos ambos cultural y políticamente modelados. De ahí la relevancia que tiene para muchos profesionistas mixes y miembros de las redes étnico-indianistas dedicar

En las zonas secundarias de la red aparecen diversas instituciones académicas que se incorporan situacionalmente en transacciones contractuales o solidarias, y en las cuales se producen conocimientos disciplinares de antropología, pedagogía, sociología, lingüística y derecho, entre otros. Su inserción en el campo educativo regional parte de las conexiones que establecen con los actores étnicos, e igualmente aparecen interconectadas con nodos de las redes gubernamental neoindigenista y magisterial. Comparten el contenido normativo de la red étnico indianista, aunque con matices distintivos que ponen en el valor genérico de la *diversidad* su núcleo articulador.

Así integrada, la red étnico-indianista muestra características morfológicas distintivas. Aunque es bastante accesible (*recheability*) si consideramos que cualquiera de sus nodos puede ser contactado en un promedio de cuatro pasos desde un punto dado (Cuadro 7) (Mitchell, 1969:15), en realidad su *densidad* -el grado en que las relaciones posibles entre sus nodos realmente existen (ibid: 18)- es escasa. En efecto, en el ámbito intercomunitario es notoria la ausencia de conexiones entre los nodos primarios de la red; son pocas las situaciones en que un *action set* logra activar vínculos sociales entre profesionistas de las tres localidades objeto de este estudio, o bien entre las organizaciones étnicas desde las cuales operan. Por lo general, los profesionistas de Tlahuitoltepec no mantienen lazos de colaboración con los de Alotepec y viceversa, salvo en situaciones que los llevan a coincidir en foros promovidos por actores gubernamentales o académicos. Respecto a Totontepec, la distancia es aún mayor e involucra rivalidades históricas que analizaremos en el capítulo cinco.

tiempo a cumplir con las obligaciones derivadas de las “ideologías comunistas” que operan, si bien de muy diferentes formas, en las comunidades mixes.

A diferencia de la red gubernamental mayormente *uni-situada*⁴⁴, ésta muestra algunos vínculos *multisituados*, de los profesionistas nativos entre sí y con algunos nodos secundarios⁴⁵. En tales casos, a los contenidos laborales y profesionales de sus relaciones, se suman obligaciones y expectativas derivadas de vínculos de parentesco y comunalidad, lo que tiene efectos directos en la *intensidad* de las zonas primarias de la red⁴⁶.

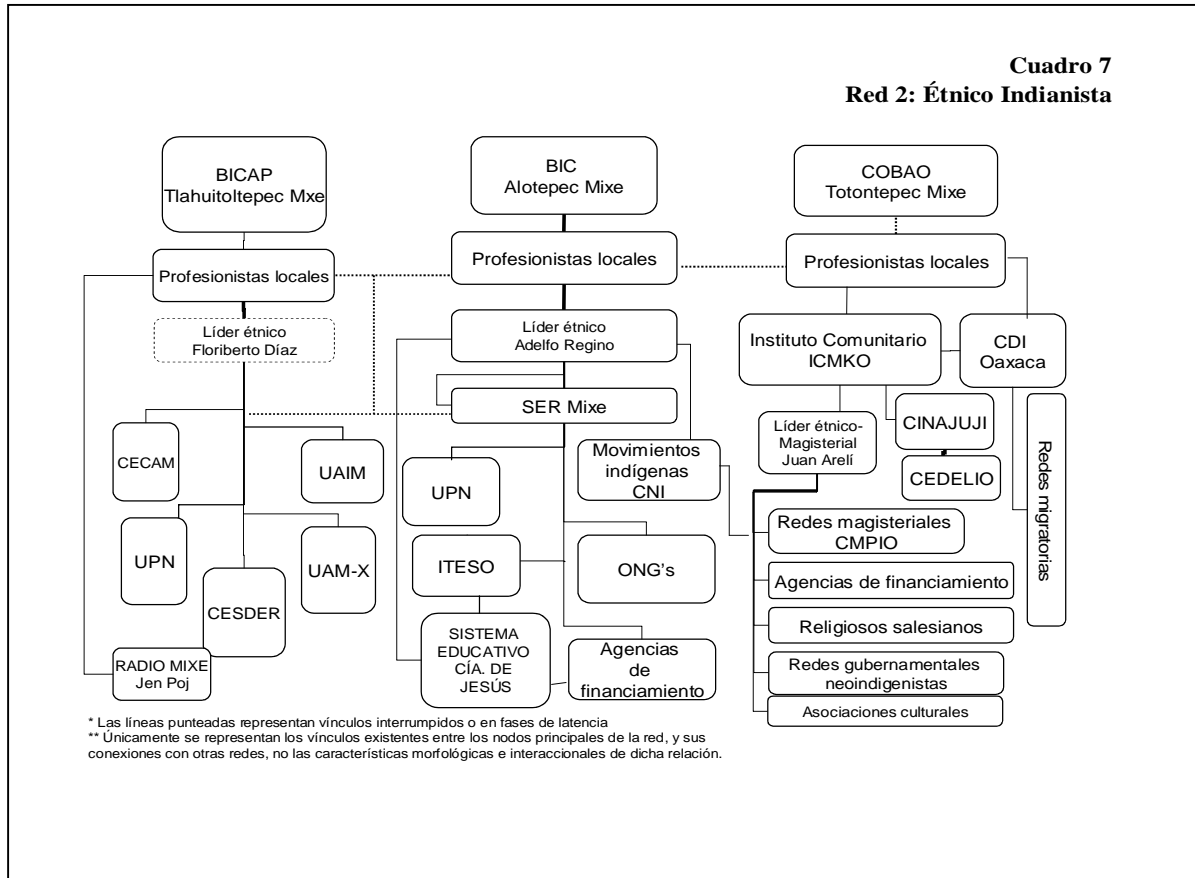
Como ya señalamos, los contenidos principales de la red étnico indianista son *transaccionales* –en forma de recursos intelectuales, humanos financieros y técnicos-, y *normativamente* comparten una gramática moral común, que tiene sus bases en el discurso reivindicativo de la identidad étnica. Asimismo, los contenidos *comunicativos* adquieren un enorme peso en ciertas coyunturas, cuando la competencia por los recursos disponibles hace de la información un recurso estratégico. La difusión de las escuelas como proyectos educativos innovadores en el terreno de la interculturalidad abre mayores posibilidades de atracción de recursos, generando además cuotas de influencia para sus diferentes actores –étnicos y no étnicos. Dentro del exacerbado localismo de las comunidades mixes, la reputación de las escuelas beneficia a sus localidades sede, que adquieren posiciones de mayor prestigio en la compleja correlación de fuerzas intra-regional.

⁴⁴ Vínculos que se forman de un sólo foco de interacción. (Mitchell, 1969:23)

⁴⁵ En el caso de Totontepec Villa Morelos, el vínculo entre algunos profesionistas nativos con los curas salesianos, por ejemplo, agrega a un contenido normativo de tipo profesional y transaccional –los curas como promotores y en algún momento financiadores del proyecto escolar-, obligaciones morales y de parentesco político. Cfr. Cap. 5.

⁴⁶ El vínculo sustentado en la *comunalidad* es definitivo en las relaciones sociales entre los profesionistas que integran el cuerpo docente de las escuelas. Antes que colegas docentes son mixes de Tlahuitoltepec (Alotepec, Totontepec). No solamente se espera entre ellos su desempeño profesional, sino su compromiso con las formas de organización social local y emblemas de la comunalidad (sistema de cargos, prácticas rituales, sistema de fiesta) y con la lógica de los mecanismos de control social (economía del prestigio, formas de participación política).

Cuadro 7
Red 2: Étnico Indianista



Configuración histórica de la red

La red étnico indianista como tal es de muy reciente activación; sus antecedentes pueden ser datados en la década de los años setenta. En 1968 un conjunto de maestros integró el Comité Promejoramiento Social y Cultural (COPROSCUP)⁴⁷, antecedente del Comité de Defensa de los Recursos Naturales de la Zona Alta (CODREMI), que más tarde constituiría una de las primeras organizaciones étnicas del alto mixe. Asimismo, durante estos años egresan los primeros profesionistas nativos, actores clave en la activación de la red.

Un papel importante en el proceso lo tuvo la orden religiosa de los Salesianos de Don Bosco, quienes aparecen en la historia regional como promotores de las trayectorias escolares de

⁴⁷ Dada la filiación magisterial de sus miembros, el caso del Coproscup se analiza en el apartado siguiente de este capítulo.

jóvenes mixes⁴⁸. Bajo su apadrinamiento, un número indeterminado de muchachos egresados de primaria fue enviado a instituciones educativas de la orden salesiana en centros urbanos, a cursar estudios con orientación religiosa. Para muchos jóvenes, éste fue el escalón inicial para acceder a su formación académica y profesional. Los apoyos otorgados en forma de becas, internados, materiales y redes de apoyo a los estudiantes indígenas contribuyeron a formar una generación de docentes y profesionistas mixes con trayectorias letradas más amplias que las alcanzadas hasta entonces por los maestros municipales y/o federales de los años treinta y cuarenta:

“Los señores salesianos sacaron a muchos muchachos a estudiar, en Puebla, en México (...) Y muchos que (fueron) muy capaces para la educación. (...) Ya fue completamente diferente, nos dimos cuenta, siempre los sacerdotes preparan bien a la gente y ya salieron bien esos compas. Ya estaban estudiando y empezaron a trabajar. No sé cómo le hacen, se preparan bien en la escuela pública que es de nosotros y creo que por irse al internado, salen a prepararse, y (esos compañeros) maestros están demasiado preparados” (Maestro federal de Tlahuitoltepec. Registro 20/10/99).

La emergencia de los primeros profesionistas mixes está asociada al papel jugado por los religiosos. Empero, sus narrativas migrantes muestran la permanencia y resignificación del vínculo con la comunidad de origen: como en la mayoría de las comunidades mixes, las obligaciones derivadas de los lazos de parentesco y la inserción en redes migratorias que operativizan distintos mecanismos de refuncionalización de la comunalidad en contextos urbanos, mantiene operando en muchos casos las identidades comunales distintivas⁴⁹.

En las trayectorias individuales de los primeros profesionistas aparece a menudo el encuentro con un discurso reivindicativo de los derechos indígenas, y su contacto con sectores activistas que enarbolan la causa de la defensa de la lengua y la cultura propias, hechos que a

⁴⁸ Los curas salesianos llegan a la región en 1962, estableciendo como una de sus prioridades impulsar la labor educativa y evangelizadora. Un recuento más detallado de su participación en las redes escolares mixes se presenta en el apartado 2.4.

⁴⁹ Experiencias documentadas de este tipo revisar, entre otras, Bertely (1998, cap. 3) y Martínez Casas (2001).

juicio de algunos jóvenes son momentos importantes en sus historias identitarias. En otros casos el contacto con movimientos sociales y estudiantiles es la vía de entrada a las reivindicaciones étnicas. Así lo narra un médico mixe que incursiona posteriormente en el campo de la educación escolar:

“Yo ingreso en la preparatoria Benito Juárez en Oaxaca. Hay un ambiente terrible de un movimiento que precisamente empieza con los cuestionamientos a los planes y programas, a la forma de enseñanza totalmente libresca que ya tenía mucho tiempo que había sido aprobada por el Consejo Universitario, sin que se hubiera vuelto a tocar la estructura curricular. Entonces en ese tiempo, cuando yo llego a Oaxaca, ya había empezado este movimiento, y de ser académico pasa a ser un movimiento político. Nosotros participamos como estudiantes, participamos activamente por la democratización. Posteriormente se vuelve peligroso para el Estado, y reprime el movimiento.

Sin embargo, a la par que se estaba dando este tipo de movimientos en Oaxaca, nosotros nunca nos desligamos de la comunidad, en cualquier momento regresábamos. Y veíamos que el asunto (educativo) estaba igual que como lo habíamos dejado cuando nos tocó estar en la primaria –desde luego que con otros protagonistas-. Éstas son las cosas fuertes que a mí me impresionaron, y entonces buscamos a otros compañeros. De ahí han surgido éstas inquietudes ¿no se puede hacer algo?, ¿no hay posibilidad de cambiar realmente eso?, ¿jurídicamente cómo está esta cuestión de poder cambiar la educación?

Entonces hay una serie de interrogantes, hay toda una práctica previa con un buen grupo de compañeros, sobre todo de jóvenes que en ese momento están estudiando sus carreras. Siempre la reflexión se sitúa dentro del marco digamos “indígena”, no nos desligamos mucho porque vemos que así tiene que ser, tiene que ser contextual. Y esa es una contradicción en la educación que nos dan, no se puede tratar a todos por igual, hay cosas muy específicas que también tenemos que ver. Y si es cierto que hay cosas universales que hay que conocer, también hay que tener en cuenta que hay aspectos muy particulares de cada comunidad o de cada cultura. Digamos que éstas son las reflexiones previas que se hacen, antes de meternos ya de lleno” (Crisóforo Gallardo, médico. Registro 22/11/1999).

Sus historias de retorno a la región mixe están relacionadas con las posibilidades de inserción laboral que abrió la expansión del aparato gubernamental en las comunidades, a partir de los años setenta. Los programas del Centro Coordinador del INI con sede en Ayutla Mixe en los años setenta y ochenta, los apoyos financieros y materiales del CIESAS para realizar investigaciones lingüísticas del mixe, el interés de la DGEI y los antropólogos defensores del

pluralismo cultural por los proyectos lingüísticos y culturales en la región, y la creación de las regidurías municipales de educación a mediados de los años noventa, entre otros, muestran un campo que se fue haciendo crecientemente atractivo como espacio laboral, oportunidad de ascenso social y de competencia por los recursos disponibles.

“Antes de llegar aquí sabía poco del BICAP. Estuve ausente 13 años, estaba muy desligado. Sabía del proyecto que se estaba llevando... Cuando llegue aquí estaba recién egresado y hubo muchos factores que hicieron que me quedara: el fallecimiento de mi padre entre ellos. No pensaba yo regresar tan pronto, pensaba buscar trabajo, sí tenía la idea de regresar pero antes quería agarrar experiencia en mi ramo. Estaba dudando, mi familia es de bajos recursos y yo me endeudé cuando hice mi tesis. Pensaba que si venía y me establecía para producir dentro de mi carrera podría trabajar por mi propia cuenta, pero era difícil porque me faltaban recursos para echar a andar proyectos. Entonces salió la oferta del bachillerato... Me incorporé el 15 o 16 de noviembre empecé a trabajar con los muchachos, me asignaron 3 materias y con eso empecé” (Jenaro Martínez, Ingeniero Agrónomo. Registro 18/09/1999).

Actualmente, los profesionistas que forman los nodos primarios de las tres escuelas comparten historias de migración a centros urbanos donde han realizado estudios profesionales con perfiles que incluyen ingeniería, agronomía, derecho, medicina, administración y lingüística, principalmente. En las perspectivas individuales de estos sujetos, la profesionalización se asocia fuertemente con oportunidades de ascenso social. Las trayectorias escolares y profesionales suponen generalmente un notable esfuerzo familiar en la perspectiva de que al acceder a las mismas, los hijos tengan mejores condiciones de vida y la familia pueda beneficiarse de ello. La profesionalización a menudo representa también un potencial de desarrollo para “la comunidad”; los profesionistas locales se consideran a sí mismos como canales de atracción de recursos materiales e intelectuales, un capital social necesario para el desarrollo local:

“Yo soy de la idea de que aunque no es algo completamente seguro, el hecho de que tú tengas un perfil o una profesión va a ayudarte a salir de pobre. A pesar de que ya sabes el desempleo cómo está, y que hay jóvenes profesionistas que sólo está ahí en el papel... veía yo en las noticias a una chava profesionista que decía “somos desempleados con título”. Eso es duro.

Yo pienso que hay mucho que hacer aquí en la región; el campo de acción es muy amplio en los diferentes ámbitos: en agricultura, en lo industrial, en lo educativo, hay mucho de donde cortar. Sí es difícil, mis hermanos por ejemplo: se van y ¿dónde van a trabajar? Quién sabe. Solamente que se emplee él mismo, que eche a trabajar su mente y reflexione aver qué puede hacer. Y mejorar la calidad de vida tanto a nivel personal como familiar y de su sociedad. Es una intención” (José Reyes, Ingeniero Agroforestal. Registro 11/08/2003).

“Precisamente uno sale tratándose de apropiarse de ciertas técnicas, ciertas cuestiones metodológicas para regresar a su comunidad de origen a integrarse con la gente, con mi gente, que de cierta manera nos necesita... Son personas que en su gran mayoría no se preparan o no les nace esa necesidad de que la educación es muy importante para empezar abordar alguna problemática que es importante para la comunidad. Entonces me interesaba regresar a la comunidad a tratar de apoyar, a tratar de utilizar los conocimientos propios de mi formación.” (Fidel Pérez, Agrónomo. Registro 14/09/1999)

La inserción de los profesionistas nativos en la escolarización local dista de ser pasiva; antes bien es desde éstas posiciones que se han promovido las adaptaciones y reformulaciones escolares desde la perspectiva del discurso étnico, que caracterizan las escuelas objeto de nuestro estudio. Conforme el número de profesionistas nativos se ha incrementado,⁵⁰ los niveles educativos medio superior y superior han sido crecientemente demandados en las comunidades mixes; asimismo, han constituido nichos más permeables a la participación de actores educativos no tradicionales.

El nivel de educación básica, por el contrario, difícilmente se ha abierto a la intermediación civil de los profesionistas u otros actores educativos; el conflicto de intereses con las amplias redes magisteriales oaxaqueñas ha definido dicha esfera como cotos de poder en disputa por los faccionalismos políticos y familiares locales. Abordaremos éstas dinámicas socio históricas intracomunitarias en los capítulos posteriores.

⁵⁰ En 1990, el 2.9% de la población mayor de 15 años del Distrito Mixe tenía algún grado de instrucción media superior y superior. En el 2000 la cifra subió al 5.4%, ocupando el lugar 20 en el Estado. Sin embargo, el grado promedio de escolaridad entre los mixes fue de 3.06 en 1990 y de apenas 3.9 en el 2000, frente a un promedio de 5.6 a nivel estatal y de 7.5 a nivel nacional. (INEGI: XI Censo General de Población y Vivienda 1990 y XII Censo General de Población y Vivienda, 2000).

Principales nodos

A los profesionistas que ocupan los nodos primarios de la red se suman algunas organizaciones de corte étnico, que constituyen sus principales espacios de acción étnica y los frentes desde los cuales se vinculan con las redes adyacentes. De igual forma, las zonas secundarias cuentan con la presencia de un conjunto de nodos académicos. A continuación describimos sus principales rasgos y recursos bajo control.

A) Organizaciones étnicas

Una de las más difundidas en los foros del movimiento indígena oaxaqueño y nacional es *Servicios del Pueblo Mixe (SER)*. Tiene sus antecedentes en el *Comité de Defensa de los Recursos Naturales de la Zona Alta (CODREMI)*, formado como reacción a la explotación clandestina de recursos minerales de la región por compañías privadas, en el marco de los trabajos de construcción de la carretera Mitla-Oaxaca. Integrando autoridades municipales y de bienes comunales de 18 comunidades mixes⁵¹ y varias organizaciones de la vecina región zapoteca serrana⁵², el Comité se estableció formalmente en enero de 1980. Constituyó uno de los primeros intentos de organización supracomunal⁵³ orientado a la defensa de los recursos “naturales, humanos y culturales” de las comunidades mixes⁵⁴.

⁵¹ Cinantequilla, Tepitongo, Totontepec, Ametepec, Moctum, Jareta, Ocotepec, Jayacaxtepec, La Candelaria, Metepec, Huitepec, Tiltepec, Yacochi, Mixistlán de la Reforma, Chichicaxtepec, Tlahuitoltepec, Tamazulapam y Tuxtepec.

⁵² Entre ellas La Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ) que trabajaba en el municipio de Ixtlán, y el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (CODECO).

⁵³ Entre los intentos anteriores destaca el Concejo Supremo Mixe, conformado a raíz del Congreso de Pátzcuaro en 1975, en el marco de constitución del Consejo nacional de Pueblos Indígenas. Un documento fechado en octubre de 1979, titulado *Manifiesto al pueblo mixe*, y signado por representantes del CODREMI y el propio Concejo, destaca los problemas de representatividad de este último desde su formación:

“Desde esa fecha (1975) nuestras comunidades participan en este esfuerzo a través del Concejo Supremo Mixe; pero desgraciadamente en ésta aún no se encuentran representadas todas las comunidades: municipios, agencias municipales, agencias de policía, ejidos y nuevos centros de población, lo cual ha impedido que todos los

Los miembros de CODREMI incursionaron en la vía de la emergente intermediación civil, bajo labores de defensa de derechos civiles y políticos de la población mixe⁵⁵ y la búsqueda de canales de gestión con instituciones gubernamentales para la obtención de recursos y servicios, vía la aplicación de distintos programas de apoyo rural.

“El Codremi era básicamente para (...) buscar la forma de cómo reunir a las autoridades para que de forma conjunta plantearan sus problemas al Estado con un equipo de apoyo en la ciudad de Oaxaca. (...) Se empezaron a organizar y a plantear los problemas, a hacer manifiestos, a exigir al gobierno del estado principalmente sobre medios de comunicación, educación, producción (...) Se reunían cada mes, cada dos meses, y en conjunto las autoridades iban a pedir audiencia al gobierno del estado y planteaban sus problemas” (Ex miembro de CODREMI, registro 20/10/99)

“En ese tiempo se estuvo repartiendo molinos de nixtamal y máquinas de coser para las comunidades. (...) Nos invitaron a varios compañeros y compañeras que participáramos, fue en eso de visitar las comunidades

habitantes de nuestra región conozcan y sepan qué es el Concejo Supremo, cuáles son sus tareas, sus deberes y obligaciones en defensa de nuestros intereses económicos, sociales y culturales. La unidad es sin discusión lo más importante que tenemos por lograr; ya que conseguida esta será posible llevar a cabo la lucha contra los caciques que nos oprimen, saqueando nuestros recursos cafetaleros y madereros a precios miserables (...). Unidos seremos lo suficientemente fuertes como para defender nuestras tierras comunales y ejidos de las ambiciones de los terratenientes y falsos pequeños propietarios (...) Unidos estaremos en mejores condiciones de exigir al gobierno las obras que con urgencia se requieren para nuestro bienestar y progreso: caminos vecinales, escuelas, obras de irrigación, electrificación, centros de salud, agua potable, etcétera, vigilando que el dinero que se destine para ellas sea gastado con honradez. (...) Que estas obras en general sean realizadas de acuerdo con nuestra voluntad y verdadera necesidad (...)” (Manifiesto al Pueblo Mixe, octubre 1979, recopilado en Nahmad, 2003)

⁵⁴ “Artículo 5: La organización tiene como finalidad fundamental la defensa y desarrollo de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales de los pueblos mixes:

Fracción I. Lograr la unidad de los pueblos mixes, como una condición apremiante para el avance y progreso de los mismos, con el fin de alcanzar su plenitud humana, madurez económica y política, cooperando así al progreso de nuestro país,

Fracción II: Pugnar por elevar el nivel de vida de nuestros pueblos mixes, luchando tenazmente contra las carencias provocadas por la acción de los acaparadores, grandes comerciantes y caciques,

Fracción III: Lograr su incorporación a la vida política del país, sobre bases de igualdad económica y social, respetándose las manifestaciones positivas de la cultura mixe,

Fracción IV: Buscar las formas más convenientes para que los programas de inversión que implementen los gobiernos federal y estatal sean aprovechados realmente por los pueblos para satisfacer sus necesidades económicas, (...) Fracción VII: Denunciar la explotación irracional de los recursos naturales renovables y no renovables

(...) Fracción XI: Defender y desarrollar los valores culturales mixes que pueden enriquecer la cultura nacional, como la ayuda mutua, la música, el idioma, el vestido, las artesanías, etcétera,

Fracción XII: Combatir las deformaciones culturales e ideológicas que atentan contra la soberanía nacional y en particular contra la cultura mixe,

(...) Fracción XVI: Exigir la garantía de escolaridad para todas las jóvenes generaciones.” (CODREMI, 1981)

⁵⁵ En protesta por la matanza de trece campesinos acaecida en el municipio de Puxmetacán en 1978 CODREMI obtiene en estos años una condena del Tribunal Internacional Russell, con sede en Holanda (Nahmad, 2003: 395)

y repartir esos productos, ellos lo habían conseguido en una institución gubernamental” (Maestra bilingüe, registro 10/10/99)

Una de sus figuras más conocidas, Floriberto Díaz, alcanzó gran proyección en el emergente movimiento indígena nacional de aquellos años. Originario de Tlahuitoltepec Mixe, fue apoyado por los salesianos para cursar estudios superiores; posteriormente se retira del seminario y se forma como uno de los primeros antropólogos nativos. Como impulsor de CODREMI, sin embargo, fue fuertemente cuestionado en la escena intraregional. Desde las comunidades mixes, distintas facciones y liderazgos locales rechazaron su representatividad como “vocero de los pueblos mixes”, y aludieron a la manipulación de los fines originales del CODREMI. Estos factores incidieron en el decaimiento de la organización⁵⁶, que en 1984 se transforma en la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM).

La comisión directiva y de seguimiento aglutinaba a maestros y profesionistas nativos, liderados por Floriberto Díaz y el maestro Salomón Maximiano, de Santa María Alotepec, al frente de un equipo de asesores no nativos provenientes de círculos académicos y organismos no gubernamentales nacionales e internacionales⁵⁷. Con un ideario étnico reivindicativo de los “derechos colectivos del pueblo mixe”, ASAM activó claramente la red étnico indianista.

“La Asamblea de Autoridades Mixes es una organización no oficial (no gubernamental) del pueblo mixe en la cual participan y pueden participar las comunidades y ejidos a través de sus autoridades locales. (...) Sostiene las siguientes demandas:

Autodeterminación comunitaria como pueblo y como seres humanos.

1. Sobre nuestras tierras y recursos naturales con el reconocimiento, titulación y protección de parte de las autoridades del estado y respeto de parte de particulares, empresas e instituciones.

⁵⁶ Nahmad (2003) señala que existieron intereses de filiación partidaria que repercutieron en la pérdida de representatividad del CODREMI, como la Unión Liberal de Ayuntamientos en la Zona Alta, cercana al Partido Revolucionario Institucional.

⁵⁷ Establece su sede en la ciudad de Oaxaca, buscando evitar con ello las mediaciones político-caciquiles regionales y deslindarse de intereses partidarios.

2. En las formas de elegir nuestras autoridades-representantes en asambleas comunitarias y no por partidos políticos.
3. En nuestra organización para la realización del trabajo colectivo, el TEQUIO como un acto de AUTOGESTIÓN COMUNITARIA, aprendida de nuestros antepasados.
4. Comunicación para todas nuestras comunidades y no solamente para los centros de poder político y económico.
5. Justicia a favor de nuestros pueblos, comuneros y ejidatarios cuando se trata de acciones caciquiles y empresariales, que provocan el encarcelamiento o asesinato de nuestros pobladores, ya que los caciques y empresas sobornan a los funcionarios corruptos con su dinero.
6. Educación adecuada a las necesidades y aspiraciones de nuestros pueblos.
7. Cumplimiento de compromisos adquiridos públicamente con nuestras comunidades de parte del gobierno y de los representantes de las instituciones oficiales.
8. Satisfacción de todas nuestras necesidades elementales como individuos y como pueblo. (...) (ASAM, Asamblea del 27 de enero de 1986, recopilado en Nahmad, 2003)

En ésta línea de acción, ASAM se dedicó a fortalecer el trabajo de defensa de derechos indígenas y a ampliar significativamente las redes sociales con organismos afines en las esferas nacional e internacional. Destacan asimismo sus primeros planteamientos étnicos respecto de la educación escolar:

“- La educación que se desea y requiere debe satisfacer algunos requisitos para que sirva realmente a nuestras aldeas.

- Los maestros deben enseñar a nuestros hijos las técnicas para cultivar mejor los campos, para que nuestra vida se haga mejor.

- Los “comités de educación” no son siervos sino autoridades educativas de la comunidad, y deben participar en los planes educativos para la localidad.

- Exigimos que la educación esté dedicada a actividades prácticas y útiles, porque si no es así no podemos mejorar nuestras comunidades y cooperar en el proceso del país.

- No estamos en desacuerdo con la educación del castellano, siempre y cuando se obtenga el mismo resultado con nuestro idioma mixe

- No queremos ni toleramos más la irresponsabilidad y actitudes viciosas de los maestros que atentan contra nuestro desarrollo y buenas costumbres”

(Primer Encuentro sobre Problemas Educativos de la Región Mixe. Totontepec Villa de Morelos, 18 y 19 de diciembre de 1979. CODREMI, 1980:8)

El discurso de ASAM era conciliador con el indigenismo de participación y los planteamientos del pluralismo cultural. Beneficiándose de la actitud pro-indianista de antropólogos y técnicos educativos, sus redes de alianzas políticas se ampliaron, incorporando varias instituciones oficiales de corte pluralista –la DGEI y la DEI en el Estado, entre otras-, así como organizaciones indianistas de maestros y profesionistas nativos -la Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC)-.

Activando las mismas, se inició la gestión de proyectos educativos regionales orientados a la revaloración del patrimonio lingüístico-cultural mixe. Destacó en 1980 el proyecto *Instrumentación de la Educación Básica Mixe (IEBM)*, que contó con amplio apoyo del antropólogo del CIESAS y fundador de la DGEI, Salomón Nahmad. El proyecto partía de una crítica a la escuela –incluyendo la escuela bilingüe- como “verbalista y abstracta, sin utilidades inmediatas”⁵⁸ y desarrollaba una propuesta de investigación sociolingüística y cultural a cargo de representantes de la etnia mixe, con la colaboración técnica de las instituciones oficiales.

Formulado a dos años, contemplaba la formación de un equipo de cuatro maestros bilingües mixes responsables de coordinarse con los comités de educación de varias localidades, bajo la supervisión de CODREMI-ASAM y la DGEI. De la reflexión colectiva habían de surgir propuestas de contenidos y materiales didácticos orientados a una propuesta escolar culturalmente adaptada, bajo los principios de responsabilidad social del Estado en la educación de las poblaciones indígenas y en la formación de sus cuadros profesionales, la participación de éstos en el diseño y ejecución de programas educativos y el derecho a contar con instituciones educativas propias, con recursos y medios facilitados por el Estado.

⁵⁸ Fuente: Proyecto *Ideas para una educación mixe*, documento interno, 1984.

De ésta tarea se obtuvo un diagnóstico de la problemática educativa en la región, -desde la apreciación de maestros y promotores indígenas bilingües-, que documentaba las distintas formas de discriminación de la diversidad lingüística y cultural que se presentaban en las escuelas; al tiempo que incluía algunas propuestas de grafías para la construcción de un alfabeto regional. Sin embargo, los cambios en las directivas de la DGEI y la DEI impidieron la conclusión del proyecto; la DGEI terminó publicando el texto “*Mi libro Mixe*” con base en grafías propuestas por el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Aun así, la información recopilada nutrirá más adelante otras propuestas educativas emanadas de la reflexión de actores nativos vinculados con sectores académicos y de investigación⁵⁹.

El devenir histórico de CODREMI-ASAM, expuesto someramente, puede leerse como la gestación de un movimiento de reivindicación político-cultural articulado en sus orígenes a la defensa del territorio y los recursos naturales estratégicos, y posteriormente encaminado hacia la reivindicación de derechos colectivos como su gramática moral más abarcativa. Los liderazgos étnicos son responsables de mediar el discurso de los derechos colectivos en el contexto sociocultural de las comunidades mixes, asumiendo funciones de ideólogos del colectivo, responsables de reinterpretar y convertir en discursos étnicos la experiencia y expectativas de la población respecto de la escuela. Como podrá apreciarse a lo largo de ésta investigación, dicho proceso contrahegemónico, lejos de ser unilineal se enfrenta a profundas resistencias, adaptaciones y mediaciones locales. Asimismo, se perfila la función de intermediación civil que asumen los liderazgos nativos, tanto frente a un abanico de agentes e instituciones gubernamentales y/o privados, como frente a facciones intracomunales y grupos locales que toman posiciones activas de cara al discurso que pretende hegemonizarse.

⁵⁹ El caso del CINAJUJI, al que nos referimos más adelante.

El proceso descrito llevó a la fundación de Servicios del Pueblo Mixe A.C. (SER) en 1998, organización no gubernamental en su mayoría conformada por jóvenes profesionistas nativos, algunos ex integrantes de la comisión de seguimiento de ASAM⁶⁰. Con sede en la ciudad de Oaxaca, su rasgo más distintivo es apelar a un discurso autonómico regional como proyecto de desarrollo integral en sus vertientes política, económico-productiva y lingüístico-cultural. Así lo muestra un fragmento de su discurso institucional, en el marco de la segunda sesión del Simposio Indo Latinoamericano celebrado en octubre de 1995 en la comunidad de Jaltepec Mixe:

“6. El Estado está obligado a reconocer, sin limitaciones ni restricciones artificiales, los alcances y niveles de la autonomía que en libre acuerdo con el estado determinen las comunidades, pueblos y naciones indígenas según su desarrollo histórico y circunstancias particulares, como forma concreta de ejercicio del derecho a la libre determinación dentro del estado.

7. El Simposio considera que no hay fórmulas fijas en relación con el contenido de la autonomía, y que cada comunidad, pueblos o nación indígena, o bloque de ellos, determinará libremente el nivel y el alcance de la misma según lo demanden sus circunstancias concretas y devenir histórico.

8. El régimen de autonomía garantiza, entre otros aspectos, que las comunidades pueblos y naciones indígenas apliquen sus propias instituciones, criterios y prioridades en su organización y desenvolvimiento interno, en su autogobierno y en la atención a la preservación y desarrollo de la cultura, la espiritualidad, las actividades económicas, la educación, la salud, la autogestión del territorio, las tierras y sus recursos y del medio ambiente.

(...)

10. Exigimos a todos los que participan en el proceso de diálogo en Chiapas que este se realice con un total respeto recíproco entre las partes y la garantía suficiente de condiciones de seguridad y libertad para todos los dialogantes y sus asesores e invitados, así como para sus mediadores. Confiamos en que se alcanzará el reconocimiento de la autonomía que reclaman los pueblos indígenas de Chiapas con el decidido apoyo del

⁶⁰ “Contribuir a la reconstitución y al desarrollo integral autónomo del Pueblo Mixe en el marco de nuestra cultura y con pleno respeto a la naturaleza, mediante la capacitación, animación y organización generalizada en el ámbito político, jurídico, económico cultural y social. Participar activamente en la consolidación estatal y nacional del movimiento indígena mexicano, para impulsar articuladamente las reformas políticas y jurídicas del Estado Mexicano como base de la nueva relación entre nuestros pueblos, el estado y la sociedad en general. En la medida de lo posible, articularnos también con el movimiento indígena internacional.” Misión de SER.
<http://www.laneta.apc.org/rci/ser/>

Ejército Zapatista de Liberación Nacional” (*Declaración de Jaltepec sobre el Derecho y la Autonomía Indígenas, como una de las formas de ejercer la libredeterminación*. 27 de octubre de 1995. Recopilado en Nahmad, 2003)

Sus dirigentes son profesionistas, de alguna manera herederos del liderazgo de Floriberto Díaz, aunque con menor grado de influencia. Han profundizado alianzas con organizaciones étnico-indianistas en los ámbitos estatal, nacional e incluso internacional, así como con redes magisteriales progresistas, sectores académicos universitarios, asociaciones religiosas⁶¹ y redes vinculadas al movimiento zapatista⁶² entre las que destaca el Consejo Nacional Indígena (CNI).

El campo educativo ha adquirido creciente importancia en su plan de acción, inicialmente bajo el objetivo de revitalización de la lengua y cultura propias, y posteriormente extendiéndose al ámbito de las apropiaciones escolares hechas desde la reivindicación de la *ciudadanía étnica* (De la Peña, 1999). Destaca la implementación, desde 1993 a la fecha, de las *Semanas de Vida y Lengua Mixe (SEVILEM)*, apoyadas por académicos e investigadores diversos, entre ellos lingüistas mixes. Tales eventos inicialmente abocados a la estandarización de la lengua y la difusión de un alfabeto regional, han ido ampliando su espectro e incorporando actividades de sistematización de saberes y conocimientos culturalmente pertinentes, como la etnomatemática y las prácticas jurídicas mixes, áreas emergentes en las que incursionan con asesoría de los nodos académicos que integran sus redes sociales.

Por la amplitud de sus vínculos, SER es uno de los nodos principales de la red. Se sostiene con recursos de agencias y organizaciones proclives al ideario de los movimientos indígenas, que financian sus diferentes proyectos. Entre sus fuentes se cuentan organizaciones no

⁶¹ Entre ellas la Compañía de Jesús, que tiene entre sus prioridades el trabajo educativo.

⁶² El abogado mixe Adelfo Regino funge como asesor de las mesas de diálogo de San Andrés Larrainzar y es orador en la caravana del EZLN en febrero del 2001.

gubernamentales como el Centro Nacional de las Misiones Indígenas (CENAMI), fundaciones estadounidenses y holandesas, y organismos gubernamentales como la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI, antes INI), FONAES y SEDESOL (Hernández Díaz, 2001:194). Asimismo, hace uso de recursos intelectuales de instancias académicas y de investigación, en forma de asesorías, eventos de difusión y discusión, foros de análisis, que tienen por objeto el proyecto de etnodesarrollo promovido por SER. Su presencia en comunidades mixes la convierte en intermediaria de la intervención gubernamental y privada, posición estratégica para asesorar en la gestión de proyectos de todo tipo: productivos, de desarrollo, culturales, de salud, de género y educativos, entre otros.⁶³

Aunque es una organización con gran proyección estatal, la representatividad de SER es fuertemente cuestionada en los escenarios intracomunales, e incluso algunos de sus líderes han sido parte en conflictos de poder locales, donde no faltan juicios y señalamientos de búsqueda de poder y prestigio personal. Si bien es uno de los nodos fuertes en la red, no es el único intento de organización étnica regional. Adyacentes a CODREMI-ASAM-SER, las redes étnico indianistas de la educación intercultural en la región se extienden en nodos de menor alcance en la medida en

⁶³ Su posición de intermediación es muy clara en sus objetivos institucionales: SER, es una Asociación Civil que se constituye el 27 de mayo de 1988, con la finalidad de brindar asesoría, información y apoyo a las autoridades y organizaciones comunitarias mixes y coordinar esfuerzos con individuos, organizaciones e instituciones nacionales e internacionales a fin de lograr el desarrollo del Pueblo Mixe.

Los objetivos específicos de la Asociación son los siguientes:

- a) Apoyar en la satisfacción de las aspiraciones humanas, culturales, económicas y Políticas, del Pueblo Mixe.
- b) Promover la unidad del Pueblo Mixe, como requisito para un desarrollo integral.
- c) Promover la vigencia irrestricta de la declaración Universal de los Derechos Humanos, y de las leyes que otorguen el ejercicio pleno de los derechos de las comunidades sobre sus recursos Naturales, Humanos y Culturales.
- d) Prestar asesoría a las instituciones oficiales y privadas en trabajos relacionados con las comunidades.
- e) Promover en las comunidades espacios y programas de salud, cultura y educación y apoyo técnico para la producción que redunden en el mejoramiento del nivel de vida del pueblo Mixe, previa investigación y capacitación.
- f) Pugnar porque los programas del gobierno estatal y federal sean optimizados y aprovechados realmente por las comunidades.
- g) Promover entre los pueblos Mixes la vida democrática dentro del estado de derecho garantizado por la constitución política de los estados Unidos Mexicanos y demás leyes.
- h) En general, la celebración de toda clase de convenios y contratos que directamente se relacionen, deriven o sean consecuencia o convenientes para los objetivos indicados.” <http://www.laneta.apc.org/rci/ser/>

que su control sobre recursos estratégicos es más restringido y/o situacional; nodos constituidos por organizaciones civiles abocadas al desarrollo lingüístico-cultural en diferentes ramas.

A raíz de la articulación con nodos académicos proclives al ideario de la revitalización étnica, el *Centro de Investigación Ayuujk A.C.* surgió en 1989 como producto de un seminario académico sobre lengua y cultura mixe, promovido por un grupo de egresados del Programa Profesional de Etnolingüistas del CIESAS, en coordinación con el antropólogo indigenista Salomón Nahmad. En la vertiente de la antropología aplicada y la investigación participante, el grupo promovió y gestionó⁶⁴ el proyecto de creación del que en octubre de 1989 se renombraría como el *Centro de Investigación Ayuuk Juijkyajtin Jinma Any “Sabiduría de la vida Mixe” A.C. (CINAJUJI)*, con sede en San Pedro y San Pablo Ayutla.

Éste incorporó a profesionistas mixes⁶⁵ egresados de la especialidad en Ciencias Sociales del desaparecido Centro de Investigación e Integración Social (CIIS) del estado. Sus propósitos se centraron en la investigación participante y multidisciplinaria en cinco áreas temáticas⁶⁶, cuyos resultados fueron difundidos y analizados en las comunidades con fines de rescate, desarrollo y defensa de los “recursos culturales propios”.

Desde entonces el *CINAJUJI* ha ampliado sus vínculos con distintos nodos que ingresan por ésta vía a la arena de la educación intercultural mixe. Figuran entre ellos los de corte académico, mediante un convenio con el CIESAS para la coordinación y asesoría de sus actividades de investigación; los de corte comunitarista, mediante la relación establecida con autoridades municipales de las comunidades, y los de contenido gubernamentales neoindigenista

⁶⁴ Vinculándose a redes académicas y de organismos civiles y agencias financiadoras internacionales por las que circulan recursos financieros, como la Fundación Wenner-Green de Nueva York (Nahmad, 2003: 399).

⁶⁵ Oriundos de las comunidades de Cacalotepec, Tamazulapam, Santa María Ocotepec, Totontepec y Ayutla.

⁶⁶ 1) “Derecho consuetudinario de los ayuuk”; 2) “Centros propiciatorios y sus funciones en la religiosidad indígena ayuuk”; 3) “Tierra de los ayuuk”; 4) “Fonología de la lengua ayuuk” y 5) “relaciones interétnicas”. (Nahmad, 2003:403)

y magisterial pro-indianista, representados por la DGEI, el DEI-IEEPO y la Jefatura de Zonas de Supervisión y las Zonas Escolares, con quienes mantienen operando algunos proyectos pedagógicos y lingüísticos⁶⁷.

Ahora bien, con trabajo a nivel local, el *Instituto Comunitario Mixe Kong-Oy (ICMKO)*, ubicado en Totontepec Villa de Morelos, nace a mediados de los años ochenta a partir de la iniciativa de actores letrados de la villa; profesionistas, maestros y comerciantes, algunos cercanos a los religiosos salesianos presentes en el poblado desde 1966. Fuertemente articulados con las redes de paisanaje en contextos migratorios⁶⁸, empezaron a promover iniciativas orientadas a la revaloración del patrimonio cultural local. Sus actividades iban desde cursos sobre producción de maíz impartidos en lengua mixe, hasta investigaciones biográficas de compositores y obras musicales nativos.

Agrupados en la Asociación Cultural Totontepecana, se propusieron como principal vía de acción utilizar el sistema educativo local como vehículo para difundir las ideologías y discursos etnicistas, empezando a impartir pláticas en las escuelas del poblado. El ICMKO se creó en 1992 como producto de ésta inquietud, respaldado por un patronato que hoy día tiene figura de asociación civil y cuyos miembros se integran a las redes migratorias en Oaxaca, la Ciudad de México, Los Ángeles y otras ciudades estadounidenses. Desde su creación, sus miembros se abocan a diferentes actividades de revaloración del patrimonio lingüístico y cultural local.

⁶⁷ Los profesionistas de CINAJUJI han participado como asesores de educación primaria y preescolar en diversos seminarios de actualización técnico-pedagógica y lingüística impartidos a los maestros bilingües de la zona escolar (ciclo escolar 88-89); han dado asesoría en seminarios sobre proyectos productivos comunitarios auspiciados por Conacyt y en proyectos de construcción de alfabetos regionales; han participado en diversos foros de análisis y publicado materiales relacionados con la educación bilingüe, entre otras actividades (Nahmad, 2003: 404-406).

⁶⁸ Cfr. capítulo 5

En cuanto a los recursos que controla, es un nodo menor en la red. Los profesionistas migrantes juegan un papel de intermediación que resulta central en la gestión de los apoyos necesarios para operar sus proyectos; son conectores con instancias gubernamentales, magisteriales y académicas, y con agentes financiadores privados. El IMCKO es, como en otros casos, su frente de acción étnica en la escena comunal. Asimismo, aunque vinculado al CINAJUJI por algunos de sus miembros, no tiene conexiones con los nodos más grandes de la red; su esfera de acción se restringe al ámbito local sin alcanzar mayor proyección regional o estatal⁶⁹.

Finalmente, tenemos el *Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM)*, en Santa María Tlahuitoltepec. Sus antecedentes datan de 1977, cuando en el marco de irrupción del discurso del pluralismo cultural, el Fondo Nacional para las Actividades Sociales (FONAPAS) abrió una convocatoria para construir un conservatorio musical en una zona indígena. Por sus respectivas tradiciones musicales, se eligieron las regiones serranas zapoteca y mixe; ésta última resultó ser la elegida, y se abrió un concurso para determinar la localidad sede⁷⁰.

Aunque el proyecto del conservatorio terminó cancelándose (Alvarado 2000), el tema de la capacitación musical mixe fue retomado por liderazgos nativos letrados, entre ellos el antropólogo Floriberto Díaz. En 1982 se presentó un proyecto escolar de expresión musical autóctona al entonces director del INI, Miguel Limón. Tras intensas gestiones en las que profesionistas y maestros locales jugaron un papel muy activo, se obtuvo la aprobación y se construyeron las instalaciones. Al año siguiente inició labores el CECAM, que funcionó desde

⁶⁹ Dado que además de ser una organización étnica, el ICMKO es una de las tres arenas escolares objeto de este estudio, me limito a señalarlo como nodo de la red; su proceso de conformación como tal se analizará a detalle en el capítulo 5.

⁷⁰ Las versiones de los habitantes de Tlahuitoltepec afirman que el pueblo ganó dicho concurso por ser “un lugar tranquilo y con vasta trayectoria musical”, aunque versiones de habitantes de otros poblados aluden que la

entonces como internado, taller de reparación de instrumentos musicales y escuela de formación musical⁷¹.

El caso del CECAM es ilustrativo de las pugnas inter e intra comunitarias que tienen lugar en ésta arena. La fama de Tlahuitoltepec y el nivel de gestión alcanzado por sus líderes permitieron promover el proyecto directamente a nivel federal⁷², marcando asimismo la irrupción del padrino político de Miguel Limón. Desde entonces, una constante y significativa inyección de recursos destinados a la escolarización local abrió una gran brecha entre Tlahuitoltepec y otras comunidades de la zona alta. Por supuesto, la obtención de este capital – material y simbólico- generó amplia inconformidad a nivel regional, donde aún hoy día Tlahuitoltepec recibe críticas relacionadas por su supuesta representatividad en la tradición musical mixe, sus influencias políticas y su estilo de gestión:

“Tlahui siempre habla “en nombre de...”, pero a la mera hora siempre es Tlahui” (profesionista de Totontepec, registro 05/04/03)

En la coyuntura de la sucesión presidencial del 2000, el CECAM perdió sus principales aliados políticos y su trato privilegiado, enfrentando una merma en sus recursos y una disminución del alcance de sus redes activas. Sus miembros, -mayoritariamente maestros y en menor número profesionistas- quedaron ubicados con plazas de la DGETA y otras instancias

elección del lugar estuvo fuertemente influida por las relaciones políticas de las autoridades municipales de Tlahuitoltepec, entre las que figuraban maestros.

⁷¹ A los cursos acuden jóvenes de 30 comunidades, en su mayoría mixes (Alvarado 2000: 94); la formación abarca distintos aspectos como entonación y solfeo, capacitación a bandas de viento, mantenimiento y reparación de instrumentos musicales (Gallardo 1999). La banda del CECAM ha adquirido difusión estatal y nacional; en 1985 recibió el premio nacional de bandas infantiles, que contribuyó al prestigio del poblado.

⁷² La aprobación del proyecto fue producto de una decisión cupular coyuntural; como tal, funcionó en estos años sin ningún reconocimiento oficial de estudios, y si bien recibía apoyo financiero por parte del INI y de la SEP, no estaba contemplado dentro de la estructura del sistema educativo nacional y año con año su situación financiera era resuelta por la alianza estratégica con figuras políticas clave. Una mínima parte de los docentes del CECAM son foráneos; la mayoría son maestros locales allegados al grupo gestor, cuyas plazas provienen de la DEL-IEEPO, del sistema de primarias federales y de la Dirección General de Educación Técnica Agropecuaria (DGETA) comisionados al proyecto (Gallardo, 1999:24).

educativas gubernamentales, conseguidas en la etapa del padrinazgo de Miguel Limón. Los recursos financieros que controla en ésta etapa se limitan al presupuesto educativo asignado por DGETA y el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), si bien todavía mantiene una significativa cuota de prestigio que sigue dando proyección a la localidad, mayormente en los ámbitos regional y estatal. Si bien sus vínculos con otros nodos de la red se diluyeron o entraron en una fase de latencia, aún activa situacionalmente sus articulaciones con nodos académicos e instancias gubernamentales entre los cuales están el CIESAS, el Instituto Oaxaqueño de las Culturas (IOC) y el INBA.

B) Nodos académicos

Entre los nodos académicos más recurrentes en la red étnico indianista figuran el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)⁷³, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)⁷⁴, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y la Asociación Civil "Promoción y Desarrollo Social (CESDER-PRODES)⁷⁵, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)⁷⁶, la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH)⁷⁷, el Sistema Educativo Universidad Iberoamericana - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (SEUIA-ITESO) de la Compañía de Jesús⁷⁸ y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM)⁷⁹, entre las principales. Su participación es situacional y generalmente tiene lugar en forma de proyectos de investigación realizados conjuntamente con actores étnicos, asesorías

⁷³ <http://www.ciesas.edu.mx>

⁷⁴ <http://www.upn.mx>

⁷⁵ <http://www.laneta.apc.org/cesder/>

⁷⁶ <http://www.uam.mx>

⁷⁷ <http://www.chapingo.mx>

⁷⁸ <http://www.uia.mx/ibero/uiaiteso/default.html>

⁷⁹ Ubicada en El Fuerte, Sinaloa. Cfr. www.uaim.edu.mx

especializadas en pedagogía, tecnología educativa y construcción curricular, formación docente, apoyos bibliográficos y documentales, prestaciones de servicio social e investigadores visitantes⁸⁰.

En una mirada diacrónica, observamos una presencia creciente de nodos académicos en el campo educativo del alto mixe⁸¹. En el marco de los bachilleratos aquí analizados, su carácter de proyectos educativos interculturales en construcción ha llevado a sus promotores a profundizar este tipo de vínculos. La necesidad de formular planteamientos curriculares y pedagógicos sólidos, susceptibles de una gestión exitosa que permita obtener los recursos y el reconocimiento oficial necesarios para la operación de las escuelas, ha requerido de transacciones y/o intercambios solidarios de este corte. Los actores académicos individuales frecuentemente fungen como asesores de las escuelas en diferentes campos. En Alotepec mixe se ha recurrido a docentes de la UAM y la UACH, entre otras, para consolidar los planteamientos organizativos y pedagógicos que anteceden al actual BIC. En Tlahuitoltepec, la construcción curricular del BICAP estuvo bajo la dirección del CESDER-PRODES⁸² y posteriormente de académicos de la UAM Xochimilco, quienes además han dirigido actividades de formación docente⁸³ y coordinado una publicación colectiva (BICAP, 2001). Ello independientemente de las colaboraciones temporales de estudiantes extranjeros, que se vinculan a la red vía sus nodos primarios. En un

⁸⁰ Cabe destacar la presencia de individuos inscritos en distintos programas de posgrado, que realizan labores de investigación y se involucran como asesores y/o docentes al interior mismo de las escuelas objeto de este estudio. Tal es, en síntesis, mi propio posicionamiento en esta investigación y el de otros académicos con quienes coincidí en distintas etapas de su desarrollo.

⁸¹ Entre las primeras irrupciones está la que llevó en 1989 a la creación del *Centro de Investigación Ayuujk*, dentro del proyecto de instalación de los Centros de Investigación Étnica (CIE) con la asesoría de investigadores del CIESAS Istmo, a la que ya me he referido arriba.

⁸² Un primer contacto fue con el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios de Puebla (CIPAE), promotor de los Bachilleratos de Desarrollo Comunitario (BDC), que operaban en poblados campesinos e indígenas en dicho estado.

contexto caracterizado por crecientes niveles de especialización de las propuestas educativas de nivel medio superior y de competencia por los recursos que las posibilitan, los recursos intelectuales que brindan los nodos académicos son relevantes; la voz especializada de los nodos académicos aporta a la legitimación y difusión de las experiencias escolares negociadas como interculturales.

2.4 Redes magisteriales proindianistas

Prácticamente cualquier análisis de la realidad sociopolítica oaxaqueña está obligado a considerar el impacto de las redes magisteriales, no sólo por su abrumadora presencia numérica por cuanto su trayectoria histórica y su dinámica sociopolítica, que las convierten en uno de los actores de mayor relevancia estatal⁸⁴. En el ciclo escolar 2003-2004 Oaxaca contabilizó un total de 12,123 escuelas de los diferentes niveles y subsistemas, en los que laboran 56,411 docentes, mayormente adscritos al sistema estatal (Cuadros 8 y 9):

⁸³ Los académicos de la UAM Xochimilco dieron asesoría en los fundamentos metodológicos del sistema modular e impartieron el diplomado “Innovaciones en Educación Intercultural” a los docentes del bachillerato, con duración de 60 hrs. en mayo del 2000.

⁸⁴ Los docentes y los contingentes administrativos del IEEPO, agrupados en la polémica Sección XXII del SNTE, traen consigo una historia como movimiento magisterial que en 1980 se alza en contra de la hegemonía del grupo político “Vanguardia Revolucionaria” del SNTE, de franca filiación priísta. Desde ese entonces, el autodenominado “magisterio democrático oaxaqueño” encontró su principal aliado en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), creada en diciembre de 1979 en el marco del movimiento magisterial chiapaneco en una coyuntura cruzada por la proximidad de una sucesión presidencial y las pugnas entre la dirigencia charra del SNTE y de ésta con la SEP (para mayores referencias ver Yescas y Zafra, 1985:13). El movimiento logra entonces proyectarse a nivel nacional como organización del magisterio disconforme. Entre los fundadores del ala disidente estaban los promotores bilingües egresados del desaparecido IIISEO, que desde 1974 se habían agrupado en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).

Cuadro 8
Oaxaca: escuelas y docentes por nivel*

	ESCUELAS	DOCENTES
Educación básica**	11, 422	45, 559
Capacitación para el trabajo	102	1267
Educación Media superior***	505	5955
Educación Superior	94	3630

Fuente: SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. Ciclo Escolar 2003-2004.

*No incluye Educación Inicial, Educación Especial o Educación de Adultos.

**Incluye Preescolar General e Indígena, Primaria General e Indígena, Secundaria General, Secundaria Técnica, Telesecundaria.

***Incluye Bachillerato y Profesional Técnico.

Cuadro 9
Oaxaca: escuelas y docentes por sostenimiento

	ESCUELAS	DOCENTES
Sostenimiento Federal	1,526	4,624
Sostenimiento Estatal	10,189	46,358
Sostenimiento Autónomo	32	1,049
Sostenimiento Privado	376	4,020

Fuente: SEP, Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos. Principales Cifras. Ciclo Escolar 2003-04

De este número, un sector importante lo conforma el magisterio bilingüe adscrito a la Dirección de Educación Indígena del IEEPO. Dicha instancia está organizada en 21 Jefaturas de zonas de supervisión, responsables de coordinar 173 zonas escolares, un promedio de 3, 420 escuelas y 9,525 docentes⁸⁵:

Cuadro 10
Oaxaca: Educación indígena. Centros de trabajo y personal por tipo de programa

	CENTROS DE TRABAJO	PERSONAL
Educación Inicial Indígena	173	181
Educación Preescolar Indígena	1,345	2,296
Educación Primaria Indígena	1,423	5,864
Centros de Integración Social	6	115
Albergues escolares	259	750
Brigadas de desarrollo educativo	7	84
Procuradurías de asuntos indígenas	12	15
Radios Bilingües	1	6
Supervisiones escolares	173	173
Jefaturas de zona	21	21
Totales	3,420	9,525

Fuente: CEDES/DEI Proyecto para el desarrollo de una educación indígena bilingüe intercultural del estado de Oaxaca, marzo 1996.

(Citado por Maldonado, 2002: 132)

⁸⁵ La educación indígena en el Estado de Oaxaca comprende: Educación Inicial, Educación Preescolar, Primaria Bilingüe, Albergues Escolares, Centros de Integración Social, Brigadas de desarrollo indígenas, Procuradurías de Asuntos Indígenas y Radio Bilingüe. (Fuente: Maldonado 2002: 131)

En el Distrito Mixe durante el ciclo escolar 2002-2003 se contabilizaron 387 escuelas en Educación Básica y Media⁸⁶, con 1,594 docentes en servicio (Cuadro 1). De este número, el magisterio bilingüe abarcó 190 escuelas (49.09% del total) y 671 docentes (42.09% del total), distribuidos en 90 Centros de Educación Preescolar con 160 maestros, y 100 de Educación Primaria con 511 docentes frente a grupo⁸⁷, cifras que muestran una presencia importante de los sectores indianistas del magisterio oaxaqueño en la región.

Las cifras oficiales reportan que a principios del 2000, en las tres localidades objeto de este estudio (Cuadros 11 y 12), el grueso de la población en edad escolar estaba cubierta por los diferentes servicios educativos. Éstos abarcaban 68 centros y 275 docentes frente a grupo, en los diferentes niveles:

Cuadro 11
Población de 5 a 14 años según condición de asistencia escolar
(al 14 de febrero del 2000)

MUNICIPIO	Total	Asiste	No asiste	No especificado
Santa María Tlahuitoltepec	2383	2,038	328	17
Santa María Alotepec	670	593	69	8
Totontepec Villa de Morelos	1619	1,323	289	7

Fuente: Anuario Estadístico Oaxaca 2004, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

⁸⁶ Comprende Educación Preescolar (en sus modalidades general, educación indígena y cursos comunitarios coordinados por CONAFE), Educación Primaria (en modalidad general, educación indígena, cursos comunitarios coordinados por el CONAFE y migrante), Educación Secundaria (en modalidad general, para trabajadores, telesecundaria, por cooperación y técnica en sus ramas: industrial, agropecuaria, pesquera y forestal), Profesional Técnico (comprende escuela forestal de SEMARNAT) y Bachillerato (en modalidad general de tres años, pedagógica, de educación artística (CEDART), telebachillerato, y tecnológico en sus ramas: industrial y de servicios, agropecuaria, pesquera y forestal).

⁸⁷ Fuente: Anuario Estadístico del Estado de Oaxaca - 2004, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México.

Cuadro 12
Instituciones educativas en los municipios seleccionados – Ciclo 2002-2003

MUNICIPIO	NIVEL	ESCUELAS	PERSONAL DOCENTE
Santa María Tlahuitoltepec		33	147
	Preescolar	13	17
	Primaria	11	72
	Secundaria	7	34
	Bachillerato	2	24
Santa María Alotepec		9	49
	Preescolar	3	6
	Primaria	3	22
	Secundaria	2	7
	Bachillerato	1	14
Totontepec Villa de Morelos		26	79
	Preescolar	9	12
	Primaria	12	50
	Secundaria	5	17
	Bachillerato	(1)*	ND

Fuente: Anuario Estadístico Oaxaca 2004, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

*El Bachillerato de Totontepec no se reporta por ser una extensión.

Del total de centros educativos operando, el sistema de educación indígena en los municipios seleccionados opera en el nivel de educación básica –primaria y preescolar- indígena. La modalidad abarca más de la mitad del total de preescolares y primarias existentes (Cuadro 13).

Cuadro 13
Educación indígena en los municipios seleccionados– Ciclo 2002-2003

MUNICIPIO	NIVEL	ESCUELAS	PERSONAL DOCENTE
Santa María Tlahuitoltepec		17	48
	Preescolar indígena	9	12
	Primaria indígena	8	36
Santa María Alotepec		5	17
	Preescolar indígena	3	6
	Primaria indígena	2	11
Totontepec Villa de Morelos		14	36
	Preescolar	5	6
	Primaria	8	30

Fuente: Anuario Estadístico Oaxaca 2004, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Aunque a nivel estatal es frecuente que los docentes de educación preescolar y primaria no se encuentren adscritos a su área lingüística, el caso mixe constituye en cierto grado una

excepción⁸⁸. Los maestros mixes suelen ser ubicados en rancherías de su municipio de origen, o localidades relativamente cercanas; circunstancia que favorece una constante movilidad entre sus centros de trabajo y sus comunidades de nacimiento donde por lo general son activos participantes en las dinámicas sociopolíticas locales. Asimismo, dada la alta vitalidad lingüística del mixe⁸⁹, aun docentes adscritos al Sistema de Educación Formal suelen ser hablantes y hacen distintos usos de sus competencias lingüísticas mixe-español en su trabajo docente⁹⁰.

Respecto a los niveles subsiguientes, la situación es distinta; las telesecundarias, secundarias técnicas y generales, y las distintas modalidades de profesional técnico y bachilleratos operan con mayoría de docentes foráneos originarios de los centros urbanos del Estado. Este hecho se atribuye a la escasez de docentes mixes con la especialización requerida para laborar en estos niveles⁹¹, si bien, como veremos más adelante, en años posteriores dicha tendencia comenzó a cambiar.

La red magisterial en la región es extensa, con nodos individuales en sus zonas primarias e institucionales en las secundarias (Cuadro 14). El escalafón de jefaturas escolares y zonas de supervisión es formalmente el canal de comunicación y gestión entre los maestros frente a grupo

⁸⁸ Situación que es favorecida por la concentración de la mayoría de la población mixe en una unidad político administrativa, el Distrito judicial, y su continuidad territorial, la Región.

⁸⁹ Antecedido por el zapoteco (347,020 hablantes), el mixteco (241,383) y el mazateco (174,352), el mixe ocupa el cuarto lugar en el Estado con 105,443 hablantes mayores de cinco años. De dicha cifra, el 71.30% (75,184) se reporta como hablante de español y el 27.7% (29,291) como monolingüe. (Fuente: Anuario Estadístico Oaxaca 2004, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática).

⁹⁰ Sobre usos lingüísticos en la interacción maestro-alumno ver Podestá 1996, 1997, 2000; Mena, Muñoz y Ruiz (1999). Para microanálisis etnográficos de usos de las lenguas en el salón y su relación con problemas cognitivos, interactivos y curriculares del aula indígena bilingüe, ver Mena, Muñoz y Ruiz (1999), Muñoz et.al. (2001).

⁹¹ Los docentes de educación secundaria y media requieren cursar estudios de Normal Superior, donde llevan una formación especializada por disciplinas o áreas científicas. En el Estado, el único centro formador de docentes en este nivel es la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca, institución que además de estar totalmente rebasada por la alta demanda de ingreso, mantiene índices de eficiencia terminal alarmantemente bajos. En el ciclo escolar 2002/2003 se reportaron inscritos 1,320 alumnos, 362 egresados de ciclo escolar anterior y sólo 11 alumnos titulados. (Fuente: Anuario Estadístico Oaxaca 2004, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México).

y los distintos niveles administrativos de la estructura oficial; sin embargo es la adscripción sindical a la Sección XXII de la CNTE la que amplía o disminuye la *accesibilidad* de la red, de acuerdo a relaciones clientelares y siempre a cambio de la estricta participación en las actividades sindicales y administrativas propias del gremio⁹². A diferencia de las redes anteriores, ésta se caracteriza por la *multiplicidad* de sus vínculos; no sólo porque en la relación IEEPO-Sección XXII numerosos docentes ocupan puestos administrativos y directivos, dedicándose de tiempo completo a la actividad político-sindical, sino porque las redes magisteriales en las localidades mixes están cruzadas por vínculos de parentesco, lo que significa que los maestros están frecuentemente compelidos por las expectativas de comportamiento –culturalmente modeladas– que tales vínculos suponen.

Asimismo, los puestos clave de los gobiernos municipales y del escalafón de cargos comunitarios son ocupados frecuentemente por maestros, tendencia que se viene consolidando desde dos décadas atrás en las localidades mixes. Al vínculo magisterial suelen superponerse relaciones de tipo institucional y/o parental y de paisanaje, que incrementan significativamente la densidad de la red en lo intracomunal.

El anclaje de la red magisterial en los bachilleratos aquí analizados es relativo, ya que como hemos referido antes, los docentes de los bachilleratos de Alotepec (en modalidad BIC) y Tlahuitoltepec Mixe (registrado como CBTA) son mayoritariamente profesionistas sin carrera docente, sin adscripción sindical o gremial. En el tercer caso, Totontepec Mixe, la figura del COBAO se registra actualmente como organismo público descentralizado de carácter estatal y sus docentes son principalmente técnicos sindicalizados que participan regularmente en las

⁹² Los impactos de los requerimientos administrativos en la labor educativa de los maestros, aplicados en la evaluación al Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE), han sido puntualizados por Ezpeleta y Weiss (coords.) (2000).

actividades propias del gremio, sujetos a su lógica. Empero, un punto en común en los tres casos es el papel central de los actores magisterales en los respectivos procesos de creación de las escuelas, tanto en su gestión ante instancias gubernamentales y locales -las Asambleas comunitarias y el cabildo-, como en la definición ideológica de su orientación etnicista. En distintos momentos de la historia de éstas escuelas, los sectores magisteriales locales han jugado diferentes papeles de mediación, promovido, disputado o resistido adecuaciones escolares con sesgo cultural, y cabildeado en los faccionalismos intracomunales a favor y en contra de las mismas. Como tal, su posición en ésta arena de *apropiaciones étnicas* de la escuela es central.

La red magisterial proindianista -orientación que no necesariamente coincide con la adscripción a la modalidad de Educación Indígena *versus* Educación Formal-, se define normativamente por un contenido que subraya los valores de *democracia, comunitarismo y pertinencia lingüístico-cultural* en la tarea educativa. Con ellos se conforma un discurso que se reproduce en sus nodos principales y los distingue del vasto sector magisterial estatal y federal:

“Reorientar la educación no es tarea solamente de maestros, sino de toda la comunidad. Por ello nos hemos abocado al trabajo más de cerca con las comunidades, considerando que éstas basan su forma de vida en la comunalidad. Entendiendo que la comunalidad implica la igualdad de derechos y obligaciones, la identificación y discusión de los problemas del pueblo, la definición de metas y la toma de decisiones con la participación de todos.” (Maestro Estanislao Millán, miembro CMPIO, en Millán, 2003:4)

El comunalismo y la lengua materna son referentes importantes en el discurso del magisterio proindianista; se les asignan usos emblemáticos y pedagógicos manejándolos a la vez como marcadores de identidad y herramientas cognitivas que la escuela está obligada a asumir:

“La comunalidad desde ésta perspectiva cobra el papel de principio orientador en la definición de la filosofía educativa y los contenidos académicos de las escuelas, pero la interacción de ésta comunalidad es a través del uso de la lengua originaria de nuestras comunidades. En algunas ésta lengua sigue siendo la primera lengua de los niños; en otras el español ha pasado a ser primera lengua. Estamos documentando la

realidad lingüística de cada comunidad con la intención de desarrollar mejor la primera lengua de los niños, sea lengua indígena o español”. (Ibid)

Conformación histórica de la red

La presencia del magisterio en el Alto mixe data de la década de los treinta, en el auge de la escuela rural mexicana castellanizadora. Muchos maestros que arribaron a los diferentes poblados provenían de la Escuela Normal de Villa Alta⁹³, enclave mestizo de la serranía zapoteca fundado en el proceso colonizador del siglo XVI (Martínez Vásquez, 1994:111).

El arribo de la escuela rural a la región mixe coincide con la reforma educativa socialista de 1934 que, bajo los principios de la Escuela de la Acción, pugnaba por una escuela “racionalista y científica” que preparara al individuo para el trabajo, asumiendo una ideología proletarizante y campesinista. Bajo este espíritu, el Internado Indígena de Ayutla Mixe impulsaba actividades agrícolas y de manufactura que, aunadas a la castellanización y alfabetización, perseguían la mejora de las condiciones de vida de los estudiantes (ibid: 131). Las escuelas de la región estaban mayormente bajo control municipal, y se limitaban a ser centros castellanizadores de educación rudimentaria.

A ello siguió la federalización educativa de 1937, a raíz del convenio firmado por los gobiernos federal y estatal, que señalaba que:

“todas las escuelas primarias urbanas y semiurbanas, rurales, normal mixta para profesores, jardines de niños, centros culturales nocturnos y en general todo el sistema educativo dependiente del gobierno del estado... será manejado técnica y administrativamente por la Dirección de Educación Federal en el estado” (Convenio SEP-Gobierno del estado de Oaxaca, 25 de junio 1937, en Martínez Vásquez, 1994:125).

⁹³ En 1858 funcionaban en el departamento de Villa Alta dos escuelas normales y 138 escuelas municipales. A finales del siglo se crearon doce escuelas financiadas por el gobierno del Estado de Oaxaca, aunque el pago de los maestros era un problema mayor para un Estado que enfrentaba la crisis económica producida por la caída del mercado internacional de grana cochinilla. Ninguna de ellas llegó a la región mixe. (Kraemer, 2003:109)

Financieramente la reforma supuso que la federación solventaría en 1938 cerca de un 50% de las escuelas y centros educativos del estado (ibid: 127), con el compromiso de absorber las aportaciones municipales para el mantenimiento de las escuelas. En la realidad, sin embargo, las escuelas federales no sustituyeron a las municipales ni a las estatales; éstas siguieron siendo sostenidas durante varios años por financiamiento municipal y trabajo comunal, coexistiendo con las otras modalidades y aplicando distintos enfoques pedagógicos (Kraemer, 2003:109).

En el Alto y Medio mixe las reformas se implantan tardíamente y son siempre mediadas por las dinámicas sociopolíticas y los faccionalismos locales⁹⁴. Si bien el énfasis racionalista, técnico y campesinista de la reforma se reflejó en la acción de los maestros, por cuanto se convirtieron en los principales gestores de servicios y promotores de iniciativas organizativas para atender las graves problemáticas sociales y políticas de los poblados; sin embargo, también imprimieron a su quehacer un peculiar sesgo ideológico comunalista, no del todo apegada a los ideales de integración social y conciencia de clase campesina promovidos por la reforma (Bertely 1998). El ideal campesinista se tradujo en intentos organizativos que conservaban marcas de identidad local y que posteriormente cristalizarían como organizaciones de corte étnico, tal es el caso de la Convención Regional Campesina Chinanteca, promovida en 1937 por maestros rurales federales de la vecina sierra zapoteca-chinanteca, y la Unión Fraternal de Ayuntamientos Serranos, que surge como resultado de reuniones posteriores en el distrito de Ixtlán (Kraemer, 2003:111).

De igual forma, la ideología laica que la política educativa de la época se proponía difundir no permeó de manera unilineal los escenarios intracomunales, sino que fue filtrada por otros actores y dinámicas sociopolíticas locales. La Escuela Rural no fue el único actor educativo

⁹⁴ Como ha sido ampliamente documentado por Bertely en el caso yalalteco (1998).

en la región mixe; la educación fue desde estos años una tarea compartida con religiosos y misioneras diocesanos y posteriormente salesianos⁹⁵, que abrieron escuelas primarias y promovieron cambios en la organización social y religiosa de los poblados mixes.⁹⁶

Mediaciones similares tuvieron lugar frente al paradigma bilingüe bicultural y su expresión institucional a nivel estatal, el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO). Creado en 1968, incorporó el debate de la alfabetización en lengua indígena como vía para la castellanización⁹⁷, sistematizado desde los planteamientos indigenistas de Aguirre Beltrán⁹⁸. Posteriormente asumió los postulados del Plan Nacional de Educación Bilingüe acuñado por Jaime Torres Bidet en 1963.

⁹⁵ Como ya se mencionó, la orden salesiana arriba a la zona en los años sesenta; fundando su primera parroquia en Tlahuitoltepec en 1962. Previo a ellos, curas diocesanos estuvieron durante casi dos siglos incursionando en las localidades, realizando labores de evangelización. Los primeros religiosos fueron dominicos y el origen de su presencia en la zona se remonta hacia 1553. En 1558 los frailes dominicos se establecieron en Villa Alta, que se convirtió en el centro misionero de la época.

⁹⁶ El caso de Tlahuitoltepec es una muestra de lo anterior. En 1964 empezó a funcionar un centro escolar preescolar salesiano, antecedente de la actual Escuela Primaria *Xaam*. Las familias y barrios dividieron sus posiciones frente al sesgo religioso de la educación ahí impartida; dicha división empero se sumó a conflictos añejos relacionadas con pugnas de poder y prestigio de los linajes involucrados. Desde entonces “los Vargas” de Tlahuitoltepec son conocidos por haber adoptado las costumbres religiosas de la orden y haber abandonado “la costumbre” tradicional de sacrificios rituales en el cerro. En Totontepec Villa Morelos los religiosos y religiosas salesianos cuentan con una larga trayectoria educativa desde 1966. De ella también se han servido intereses faccionalistas y privados. Los curas han sido activos participantes en proyectos de revaloración del bagaje sociocultural y lingüístico local. (Cfr. Capítulos 3 y 5)

⁹⁷ Las propuestas del IISEO alcanzan proyección nacional con la difusión de un método de castellanización a nivel preescolar como parte de un programa bilingüe bicultural, conocido como *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas* (Ruiz López, 1993:18). En 1978 esta propuesta fue retomada en el marco del Programa de Castellанизación del Centro de Investigación para la Integración Social (CIIS), y rivalizó con el método Swadesh de castellanización directa usado en el Proyecto Tarasco. Oaxaca se proyectó en estos años como un vértice del debate sobre educación bilingüe.

⁹⁸ Aguirre Beltrán parte de la importancia de la socialización como mecanismo condicionante en los primeros años de vida del niño indígena, para afirmar que la escolarización debe partir de la valoración de su experiencia cultural. De ahí, las lenguas y culturas indígenas son consideradas como herramienta de aprendizaje, lo que junto a la presencia del maestro nativo, amortigua el choque cultural del niño indígena en su tránsito de la socialización a la escolarización. Ello supone parte del cambio cultural espontáneo que persiguen las políticas educativas de la Aculturación:

“El proceso educativo no sólo está destinado a transmitir de una generación a otra los conocimientos, normas y valores tradicionales de la comunidad; tiene, además, como función principal la de modificar la cultura para hacerla compatible con las ideas y patrones de acción de la sociedad nacional. En estas condiciones la educación, en los grupos regionales o parroquiales de cultura distinta, se encamina tanto a preservar sus valores, cuanto a sustituirlos. Esta actitud aparentemente contradictoria está implícita en el genio mismo del proceso

En Oaxaca, las primeras cartillas de alfabetización en lenguas indígenas habían empezado a publicarse desde 1946, pero no fue sino hasta los años setenta cuando el tema alcanzó su máxima expresión. Buscando salvar la carencia de maestros bilingües con estudios normalistas, el IISEO se propuso impulsar la investigación educativa en contextos de diversidad lingüístico-cultural y rebasar la circunscripción de la oferta de educación indígena al nivel básico, abriendo opciones de formación media superior y profesional. Para ello, planteó una estructura educativa piramidal, con cuatro niveles ascendentes: la promotoría indígena en el nivel postprimario, los técnicos en desarrollo rural en el nivel secundario, la licenciatura en educación indígena como nivel profesional y los postgrados⁹⁹. (Bravo Ahuja, 1970: 11) En el nivel de promotoría, los aspirantes recibían una capacitación de diez meses¹⁰⁰ que los habilitaba como agentes de cambio cultural:

“No se trata sólo de impartir conocimientos, sino de provocar con ellos ciertos cambios esenciales para lograr nuestro objetivo. (...) Puesto que el país requiere de un máximo desarrollo económico, es indispensable que se detenga y se rompa el aislamiento y el hermetismo a que tienden los grupos indígenas. Lo único que podrá lograrlo es un cambio de mentalidad que permita la modificación de la estructura social. Esto puede realizarse a través de la educación. La ideología que ha de seguirse debe estar fundamentada en el conocimiento claro de que integrar es dar y recibir, aunque es evidente que en este intercambio uno de los lados tiene la fuerza integradora (...)” (Ibid: 19)

Entre 1968 y 1976 funcionó como la principal institución formadora de promotores y docentes indígenas oaxaqueños. En 1970 ingresaron cien promotores de un total de 500 aspirantes; para 1974 se contaba con 350 egresados en cinco generaciones consecutivas (Hernández Díaz, 2001:99). Éstos, junto con promotores formados por el INI, integran

educacional; es el monto y los aspectos particulares de las culturas regional o parroquial que cambian lo que importa para los objetivos de la formación nacional” (Aguirre Beltrán, 1992: 196)

⁹⁹ Inicia funcionando solamente con el nivel de promotoría y con una maestría en integración social; posteriormente establece la Licenciatura en Educación Indígena y el nivel de Normal Superior.

¹⁰⁰ En un abanico de conocimientos diversos: cocina, albañilería, técnicas agrícolas, cocina, deporte, antropología, lingüística, sociología, apicultura, entre otras materias.

actualmente las filas de la docencia bilingüe en el estado. En 1974 muchos de ellos se agrupan en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)¹⁰¹, nodo central de ésta red. Fue disuelto el 30 de octubre de 1981, bajo el argumento oficial de que no cumplía el cometido de su fundación; la prensa local circuló versiones de que ahí se preparaban cuadros comunistas. Los estudiantes inscritos fueron enviados a las escuelas normales del estado (Caballero, 1996:332).

Ahora bien, la identidad magisterial no se entiende sin su dimensión de militancia sindical. La conformación de la red aquí descrita se enmarca en el proceso de insurgencia magisterial que, entre mayo de 1977 y febrero de 1981, llevó a un conjunto de movimientos disidentes regionales¹⁰² a enfrentar al grupo dominante del SNTE, conocido como Vanguardia Revolucionaria, y a resquebrajar de tal forma su estructura de control, que en dos casos –Chiapas y Oaxaca- ésta se perdió por completo.

En Oaxaca, la posición de la Sección XXII como ala progresista del SNTE venía gestándose durante la segunda mitad de los años setenta, en medio de las pugnas entre su dirigencia seccional y la Delegación de la SEP, así como con el Comité Directivo Estatal del PRI. Los maestros disidentes encontraron en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) –fundada en Chiapas en 1979- su espacio organizativo inicial¹⁰³. En mayo de 1980 iniciaron un paro de labores en demanda de la destitución del delegado de la SEP, mejoras salariales y pago de sueldos atrasados. Sin embargo, la relevancia del movimiento estribó en la

¹⁰¹ El surgimiento de CMPIO obedeció inicialmente a la defensa de derechos laborales; de hecho, la organización tuvo un papel protagónico en la lucha político-sindical del magisterio democrático oaxaqueño. Sus características se analizan más adelante como uno de los nodos constitutivos de la red magisterial proindianista.

¹⁰² En los estados de Chiapas, Oaxaca, Hidalgo, Morelos y el Valle de México.

¹⁰³ La CNTE domina actualmente las Secciones 22 de Oaxaca; 9 del Distrito Federal; 18 de Michoacán y 47 de Chiapas, y tiene presencia en Puebla, Morelos, Hidalgo, Tlaxcala, Guerrero, Guanajuato, Chihuahua, Nayarit, Veracruz y Colima, principalmente. Se estima un total de 200,000 integrantes en el país. (Fuente: “La Coordinadora, obligada a ampliar su influencia y a romper con el SNTE”, La Jornada, 19 diciembre 2004).

amplia –e inesperada- participación de las bases, cuya apropiación de la lucha rebasó con mucho las demandas originales de la dirigencia seccional¹⁰⁴. Lejos de quedarse sólo en un ajuste de cuentas entre la SNTE y la SEP, el movimiento alcanzó proyección nacional y el frente magisterial, manifestado como una fuerza de masas, logró desarrollar una estrategia nacional de lucha.¹⁰⁵

Siguiendo el análisis de Yescas y Zafra (1985), habiendo iniciado como una demanda de recuperación salarial, el movimiento magisterial oaxaqueño se convirtió en una lucha por el cuestionamiento del poder sindical y la apropiación de su sección, colocando en primer término la demanda de democratización. La politización del conflicto justificó la intervención de otras fuerzas políticas, incluido el Estado como árbitro y factor hegemónico del mismo (:16). Sin embargo, la particularidad del movimiento fue un alto grado de autonomía frente a otras fuerzas sociales y políticas; una rígida política de alianzas procuró preservarlo de influencias partidarias, si bien también impidió vincularse orgánicamente a otros sectores magisteriales disidentes agrupados en la CNTE (ibid: 17).

En 1995 el magisterio oaxaqueño sindicalizado participó en las reformas jurídicas estatales por el reconocimiento a los derechos indígenas, cuando el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII (CEDES-22) elaboró un anteproyecto de ley¹⁰⁶ que fue

¹⁰⁴ El 13 de mayo es desconocido el Comité Ejecutivo Seccional y se nombra una comisión ejecutiva integrada por tres representantes de cada región, misma que encabezarán por casi dos años el magisterio en la entidad. El 9 de junio una manifestación de 24,000 maestros oaxaqueños y 60,000 del Distrito Federal, convocados por la CNTE, obtuvo el compromiso del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE de convocar a un congreso extraordinario para la elección de nueva dirigencia, la aceptación de la Comisión Ejecutiva integrada por 12 representantes de la Sección XXII y un representante del CEN, el aumento del 22% a maestros federales y 500 pesos adicionales a maestros rurales. La realización del Congreso Seccional para la elección de sus representantes, logrado en febrero de 1982, define la derrota abrumadora del grupo vanguardista. La Sección XXII se integra a la CNTE, levantando nuevas demandas laborales, y en años subsiguientes amplía alianzas con organizaciones sociales y políticas, entre ellas la Federación de Padres de Familia, la COCEO, la COCEL, el PSUM, el PRT, la Unión de Campesinos Pobres de la Mixteca,, el STEUABJO, entre otras. (Martínez Vásquez 1990)

¹⁰⁵ Cfr. Yescas y Zafra, 1985; Martínez Vásquez 1990, 1994, entre otros.

¹⁰⁶ Previa consulta con la base sindical en 32 foros organizados conjuntamente con el IEEPO.

incorporado a la Ley Estatal de Educación¹⁰⁷. A su relevancia como actor político y social acompañan también las voces que indican que en la trayectoria combativa de la Sección XXII, la tarea pedagógica ha quedado francamente marginada. La presencia de los sectores proindianistas en la Sección XXII es minoritaria y se concentra básicamente en la CMPIO; por demás, las redes magisteriales del Estado pertenecen en su mayoría a la Sección, especialmente en los niveles de Educación Básica y Educación Indígena; identidad magisterial y militancia sindical son asociación obligatoria y expresión de la fuerza corporativa del gremio.

La complejidad de las redes magisteriales a nivel estatal tiene sus correlatos regionales. El proceso de conformación de la red en las comunidades mixes dista de ser armónico o unilineal. Una constante en los escenarios intracomunales han sido las pugnas entre los actores educativos tradicionales y emergentes por el control de los recursos materiales y simbólicos de la escuela. La más común es protagonizada por maestros federales dependientes de la Dirección de Educación Formal (DEF) *versus* los adscritos al sistema de promotorías bilingües, integrados a la Dirección de Educación Indígena (DEI) del IEEPO.

En Santa María Tlahuitoltepec, los primeros maestros bilingües fueron fundadores de albergues escolares y primarias bilingües en las rancherías del municipio¹⁰⁸, formando un bloque que se distinguió de los maestros de la primaria federal. Estos últimos, ubicados en la cabecera municipal y con mejores condiciones materiales de trabajo, los catalogaban como docentes de segunda categoría, enfatizando sus bajos niveles de escolaridad, su ubicación en poblados marginales con difíciles condiciones de acceso y permanencia, y su carácter de representantes de

¹⁰⁷ Fuente: Periódico Oficial de Oaxaca, Decreto N° 296, 9 noviembre 1995.

¹⁰⁸ Varios de estos centros de población se fundaron alrededor de la construcción de la escuela. En la ranchería Guadalupe Victoria, el levantamiento de la escuela en 1973 se realiza con el objetivo de marcar los límites territoriales en un añejo conflicto limítrofe con el vecino poblado de Tamazulapam. En Rancho Frijol, -localidad de dos familias-, la escuela se construye en 1977 con hojas de maíz. Rancho Tejas y Rancho Las Flores fundan su

un cambio en las políticas del lenguaje que generaba profundas resistencias. La competencia por alumnos, infraestructura y prestigio local se interconectó con los faccionalismos políticos y privados en las comunidades mixes, generando dinámicas altamente confrontadas.

Empero, coyunturas específicas donde se ponían en juego recursos considerados estratégicos para la localidad, lograban activar la identidad gremial-comunal, y la acción conjunta de las distintas facciones docentes. A mediados de los años setenta cumplió ésta función un proyecto piloto del gobierno del estado para la instalación de escuelas normales experimentales en el medio rural, que formaran agentes de aculturación en el seno mismo de las regiones de refugio. Líderes y autoridades municipales de varios poblados se movilizaron compitiendo por la sede, entre ellos Juquila Mixes, Tamazulapam del Espíritu Santo -donde ya se contaba con la secundaria técnica que podría alimentar la Normal¹⁰⁹- y Totontepec Villa Morelos, que según versiones ya tenía un compromiso político con el Tesorero del estado en este sentido. También los maestros de mayor antigüedad de Tlahuitoltepec incursionaron en la gestión y el cabildeo político en altas esferas del gobierno estatal.

El resultado de las gestiones favoreció a Santa María Tlahuitoltepec, lo que contribuyó a ahondar la rivalidad histórica con Totontepec mixe. En 1976 se estableció la Escuela Normal Experimental Zempoaltépetl, construida con aportación material y mano de obra local; como en un inicio el IEEPO no asignó personal docente, fungieron como tales los maestros federales de mayor antigüedad y prestigio, fortaleciendo sus posiciones de poder local.

En este somero recuento de irrupción de la escuela pública en nuestra zona de estudio, las redes magisteriales van consolidando históricamente a sus actores como una categoría de

respectiva escuela primaria en 1969. (Datos tomados del Plan de Reordenamiento Territorial, Comisariado de Bienes Comunales de Santa María Tlahuitoltepec, 1999).

intermediación corporativa políticamente importante en la región. A partir de los setenta, la competencia en la arena educativa incorporó nuevos actores. Los primeros profesionistas mixes - formados con el apoyo de los salesianos- empezaron a confrontarse con los maestros federales, defendiendo ideologías escolares alternativas. Mientras estos últimos eran activos defensores de la laicidad y gratuidad de la educación, abanderados del discurso nacionalista, los primeros hacían fuertes críticas al modelo educativo seguido en las escuelas públicas y defendían una educación valoral, influenciada por los planteamientos universalistas heredados de Vasconcelos¹¹⁰ (Gallardo, 1999). Asimismo, los religiosos y religiosas salesianos promovieron desde entonces una escuela anclada en valores religiosos, estricta disciplina y uso de la lengua materna para la castellanización, que resultó atractiva a los padres de familia y los lleva, hasta hoy día, a considerar dicha oferta como alternativa escolar a la escuela pública y sus problemas de ausentismo docente, constante actividad sindical y administrativa, carencias en infraestructura, etcétera. Estos actores se integran progresivamente en estos años a las redes de la escolarización mixe.

Principales nodos

Como ya hemos adelantado, las redes magisteriales mixes en sus zonas primarias se forman por nodos individuales, adscritos institucionalmente a *unidades operantes* de varios tipos: *coordinadas*¹¹¹ -los maestros de una localidad, actuando coordinadamente en *actions sets*

¹⁰⁹ En este momento, el requisito para ingresar a las escuelas normalistas es contar con estudios de secundaria. Es años más tarde cuando se implementa como requisito el nivel bachillerato.

¹¹⁰ En esta lógica, este grupo de profesionistas impulsó en Tlahuitoltepec Mixe actividades artísticas que incluían la difusión de la música barroca religiosa, clásica, poesía, oratoria y otros géneros de expresión, labor que dio pie al establecimiento del Festival de la Canción los días últimos de cada año.

¹¹¹ Las unidades operantes coordinadas se caracterizan por la ausencia de un liderazgo central en el que se sitúe la autoridad. La coordinación se basa en la acción recíproca: “el poder es recíprocamente cedido, no hay centralización”. (Adams, 1974: 73)

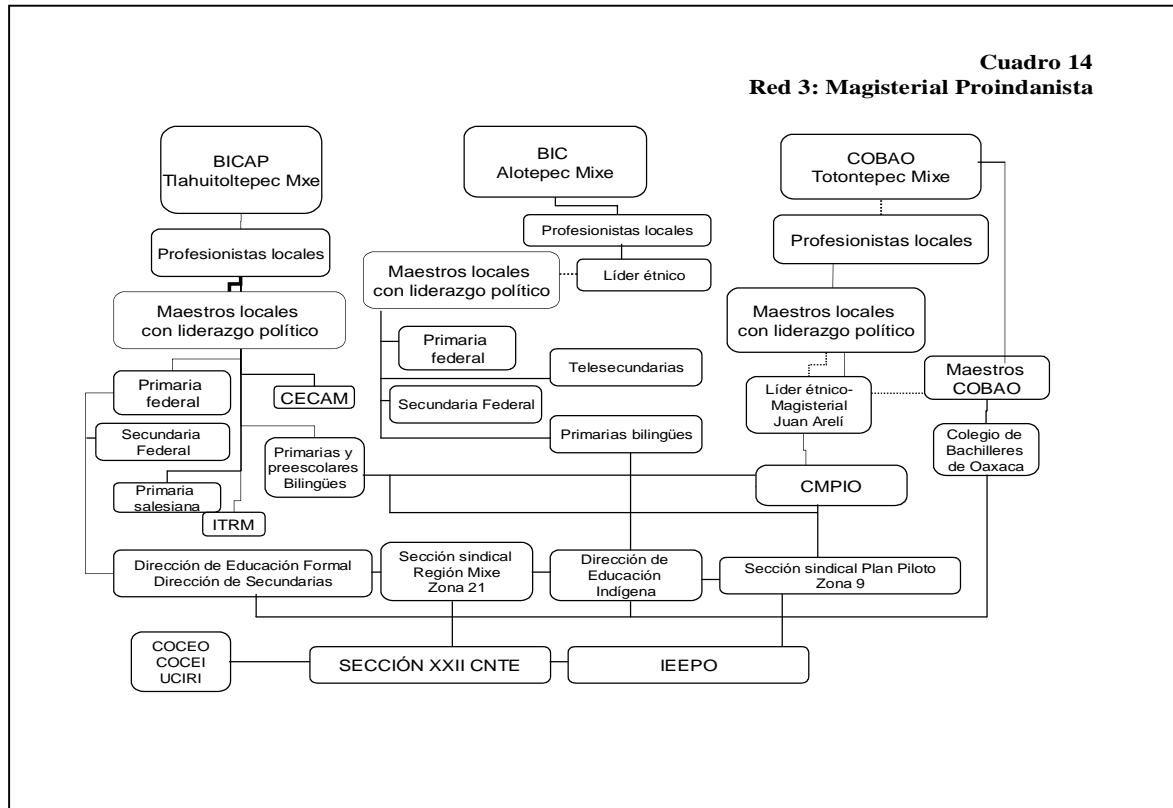
determinados-; *centralizadas de consenso y mayoría* -la CMPIO-; y unidades operantes *formales*¹¹² -las escuelas, el IEEPO y la Sección XXII-. Integran una red altamente compleja y jerarquizada (Cuadro 14), en la que las unidades coordinadas a su vez forman redes de unidades coordinadas con otras centralizadas; es el típico caso de la relación IEEPO-Sección XXII. La multiplicidad de los vínculos¹¹³ se da en todos los niveles; desde los ya mencionados lazos de parentesco que frecuentemente ligan a los maestros de las comunidades, hasta el vínculo institucional que supone la estrecha relación magisterio-IEEPO, o las relaciones del magisterio con organizaciones sociales e indígenas, entre las que destaca la Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Oaxaca (COCEO), la Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo (COCEI), el Sindicato de Electricistas (SUTERM), la Federación Estudiantil Oaxaqueña, la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI), y la Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo (UCIZONI)¹¹⁴, entre muchas otras que conforman sus redes de alianzas a nivel estatal.

A menudo, las unidades operantes de la red magisterial proindianista se hallan confrontadas por el control de los recursos estratégicos en juego. Éstos van desde los controles ejercidos a nivel individual por el maestro como actor social, hasta los recursos materiales y

¹¹² Las *unidades operantes formales* se caracterizan porque el líder recolecta un determinado grado de poder en algún modo independiente de aquel que le es asignado. El poder independiente de los miembros deja de ser la fuente principal en la unidad. Esta dinámica es la base para otra, en la cual el líder tiene suficiente poder como para delegar, y de hecho debe hacerlo para conservar el control. Para Adams, este tipo de unidades operantes caracteriza las sociedades burocratizadas, donde los individuos de la unidad dejan de tener libertad para seguir sus propios caminos. (Adams, op. cit:80-81) El autor distingue entre *unidades formales corporadas* y las *unidades formales administradas*. En las primeras no sólo (1) los dirigentes tienen poder independiente y (2) lo delegan, sino (3) los miembros tienen poder independiente y (4) lo asignan, así como (5) comparten redes de poder cedido (power granting networks) y (6) mantienen una identidad común con otros miembros. Las *unidades administradas* existen dentro de estructuras corporadas más amplias y se caracterizan por una organización administrativa o burocrática, funcionando como instituciones totales, entre ellas las escuelas (ibid: 82). Cada una de estas modalidades incrementa los montos disponibles de poder intragrupal, en la medida en que crecen los controles sobre el ambiente.

¹¹³ El Cuadro 14 no recoge este aspecto. Se incorpora en los diagramas presentados en los capítulos respectivos a cada caso.

simbólicos de las escuelas como instituciones del saber validado, pasando por los amplios recursos económicos, políticos e ideológicos controlados por la Sección XXII y sus alianzas con el Estado.



Generalizando para fines analíticos, el maestro controla recursos que le suponen amplias ventajas en las poblaciones rurales e indígenas mixes¹¹⁵. Empezando por sus competencias letradas y el manejo del castellano oral y escrito, y ampliándose al conocimiento de la realidad sociocultural local y el manejo de sus interconexiones a nivel estatal y nacional, éstos constituyen insumos útiles ante los cambios que suponen para las comunidades mixes los procesos globales

¹¹⁴ Para el análisis de los actores del movimiento popular oaxaqueño, ver Martínez Vásquez, 1990. Sobre las organizaciones indígenas oaxaqueñas: Hernández Díaz, 2001.

¹¹⁵ En los recursos bajo control del maestro operan serias distinciones entre subsistemas y modalidades educativas. Una de las más comunes es la precariedad de recursos didácticos y materiales, infraestructura, salarios y formación docente de los maestros adscritos al Sistema de Educación Bilingüe, frente al así llamado Sistema de Educación Formal. Aun en un mismo subsistema, la escala de recursos bajo control docente es sumamente variable, según la antigüedad del docente, su participación en programas de estímulos, la participación sindical y las relaciones estratégicas que posea.

de liberalización económica y cultural, y los acelerados flujos de personas, mercancías e ideas en que se hallan inmersas.

Es sabido que en las localidades rurales los maestros suelen controlar en distintos niveles la interlocución con agentes e instancias gubernamentales, organizaciones sociales, civiles y académicas de diversa índole. En las comunidades mixes bajo estudio, el control de la interlocución externa del grupo constituye un capital social que contribuye a su prestigio y les facilita ocupar los principales cargos del escalafón comunitario, bajo el poder asignado por la Asamblea y las facciones que los respaldan.

Al poder político que la anterior posición les confiere, se aúna un poder económico, ya que su posición de asalariados del IIEPO o la SEP implica una ventaja económica frente a los sectores campesinos, comuneros o jornaleros¹¹⁶, cuyos ingresos en las comunidades del Alto Mixe son inferiores al salario mínimo. En el nivel de Educación Básica, un director de primaria en el nivel más bajo¹¹⁷ percibe 5,980.05 pesos mensuales; el nivel más alto del mismo puesto es considerablemente mayor: \$17,338.92¹¹⁸. Un maestro de grupo de primaria en el nivel inferior percibe \$5,409.51. En lo que respecta al nivel medio superior, tomando como referencia el sistema de Educación Tecnológica Agropecuaria, en el puesto más bajo, un Técnico Docente de Asignatura “A” con 19 hrs., percibe mensualmente entre \$3,202.63 y \$3,734.11; mientras que un Profesor de Asignatura “A” con el mismo horario, gana de \$4,030.40 a \$ 4,689.90. Un Profesor Asociado “A” de tiempo completo recibe un total neto de entre 7,287.68 y 8,472.24 pesos mensuales, más prestaciones de ley. Si bien no fue posible acceder al registro del número de

¹¹⁶ Diferencias patentes en diversos recursos de *distinción* (Bourdieu, 2002) como el tipo de materiales y la forma de construcción de sus viviendas.

¹¹⁷ Nivel 07 de cinco niveles ascendentes (07-7E), según el Tabulador de Sueldos de Personal de Educación Básica de la SEP. http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_tabuladores

¹¹⁸ Por supuesto, la disponibilidad de puestos en los niveles más altos es significativamente menor a la oferta en los niveles inferiores.

docentes por puesto, las cifras dan una idea general de la amplitud del escalafón y de los ingresos mínimos del sector¹¹⁹.

Amén de los económicos, en la red circulan montos importantes de recursos simbólicos. Principalmente, el maestro controla el capital simbólico asociado con la escuela como institución moderna transmisora del saber “legítimo”. Su poder de calificación de las trayectorias escolares de los alumnos, en contextos donde la escuela es percibida como la condición por excelencia de ascenso social, da a los maestros cuotas importantes de poder delegado –por el IEEPO y la SEP- y asignado –por los padres de familia-. Sin embargo, éste también es acotado y retirado en función de otros controles que la población ejerce sobre recursos culturalmente validados como estratégicos para la organización social local. Tales son los casos donde la dinámica escolar debe supeditarse al sistema de fiesta, o donde los procesos del aula se negocian en razón de las percepciones socioculturales sobre los útiles escolares de los niños (Bertely: 1995), las prácticas de crianza (Jiménez Naranjo, 2001), las visiones del tiempo y el espacio (Robles, 1994), los ciclos agrícolas o las expectativas escolares de los padres y alumnos, entre otros aspectos.

Siguiendo a Bertely:

“La relación entre conocimiento y poder se establece a partir de la existencia de verdades aceptadas acerca del mundo social y natural. La manipulación de éstas últimas no sólo se genera, sin embargo, de arriba abajo. Las comunidades locales también participan en la producción del discurso, resistiéndose y creando significados particulares a partir de su idiosincracia y de sus estilos de vida” (Bertely, 2000:40)

Históricamente, un elemento fundante del control social ejercido por el maestro en México ha sido su investidura como transmisor del currículo oficial, a su vez “conformado por la élite ilustre del país como *La* representación de la identidad nacional, síntesis del perfil del-ser-

¹¹⁹ Las cifras corresponden a maestros de escuelas que aún no concluyen el proceso de federalización; los sistemas estatales y los distintos subsistemas difieren en el rango de los montos. Generalmente los docentes adscritos

educado-en-sociedad, aspiración de los valores históricamente apropiados como capital cultural universal deseable por todos y cada uno en la misma medida” (Street: 2005:1). Su reconocimiento como apóstol civilizador lo colocó en posición de controlar uno de los fundamentos de legitimidad del Estado moderno, la función educativa. La inercia de la formación del magisterio como agente de “civilización”, “campesinización”, “cambio cultural” y “modernización” se actualiza hoy día en sus vertientes de “profesionalización” y a menudo “folklorización”, en el caso del educador formado en el paradigma bilingüe bicultural (Bertely, 1998b); promoviendo uno u otro ideal, sigue siendo capitalizada por el maestro como agente de poder en distintas arenas locales.

Sin embargo, en el marco de los cambios estructurales que orientan el adelgazamiento del Estado de acuerdo a los requerimientos neoliberales del capitalismo monopólico, diversos autores coinciden en señalar la transformación del Estado Educador en un Estado Regulador (Street, 2001) y el “abandono del patrón legitimador del Estado basado en la expansión de la educación como un derecho de todos” (Frigotto, 1998, en *Ibid*: 3). Cabe pensar entonces que dicha transformación ha mermado los montos de control ejercidos por el magisterio en décadas anteriores, como garante de dicha función.

Ahora bien, otro nodo importante de la red en relación a los recursos que controla es la sección sindical como unidad formal corporada. A pesar del desgaste del movimiento magisterial en general, los montos de capital simbólico que ejerce la Sección XXII son importantes, dada la estructura corporativa que le ha garantizado la movilización anual de los 60 mil trabajadores de la educación en el Estado, en torno a las demandas e intereses definidos por la dirigencia seccional

a Educación Indígena perciben sueldos inferiores a los del sistema de educación formal.

y sus facciones y grupos políticos. Empero, el control central ejercido por el SNTE¹²⁰ marca los límites del poder de la Sección; lo cual es evidente en el manejo de las cuotas sindicales.

Según estimaciones de maestros adscritos a la Sección XXII¹²¹, el descuento de 110.44 pesos mensuales a los más de 60 mil trabajadores de la educación en el estado, arroja un total anual aproximado de 79, 516 800 pesos que son retenidos por la Secretaría de Hacienda¹²² y canalizados al SNTE. Otros cálculos señalan que las aportaciones del magisterio oaxaqueño representarían el 3.75% del total por este concepto¹²³, antecedido por el Distrito Federal (19.40%), Veracruz (6.29%), Estado de México (5.58%), Morelos (5.03%), Jalisco (4.48%), Michoacán (4.13%) y San Luis Potosí (4.07%). Se estima que del total recaudado las secciones reciben sólo el 8%; aproximadamente 6 centavos por cada peso aportado por profesor.¹²⁴

Aun con estos límites, el control sobre el recurso humano que representan los agremiados de la Sección XXII, y la amplitud de sus redes sociales con otros actores sociales y políticos en el Estado, da a este nodo importantes cuotas de poder que lo ponen en posición de tejer alianzas con instancias gubernamentales a nivel estatal y negociar año con año un porcentaje de sus demandas laborales y/o políticas. Este poder es a su vez relativo dada la fuerte dependencia del gobierno del Estado hacia el presupuesto educativo federal. Dicho nivel de negociación ha ido quedado

¹²⁰ El SNTE es el sindicato más grande a nivel latinoamericano; se estima que cuenta con 1 millón 500 mil agremiados bajo una estructura altamente vertical y centralizada. Aunque el monto de sus ingresos no se conoce con exactitud, las diversas estimaciones oscilan entre los 117 millones de pesos mensuales según la CNTE (Diario de México, 18 febrero 2005) y 165 millones según miembros de la Sección XXII (La Jornada, 1 marzo 2004). Un cálculo realizado por miembros del magisterio de la Cd. De México y publicado en Internet estima los ingresos del ciclo escolar 2004-2005 en 1' 126, 664,562.12 millones, correspondientes a una cuota sindical promedio mensual de 58.21 pesos por 1,612,931 plazas sindicalizadas a nivel nacional. (Fuente: Gustavo Muñoz Cruz, Punto Crítico, Magisterio de la Ciudad de México. [Http://www.wenceslao.com.mx/sindicato/cuotaspuntocrítico.htm](http://www.wenceslao.com.mx/sindicato/cuotaspuntocrítico.htm))

¹²¹ "Ignoran maestros destino de millonarias cuotas sindicales", La Jornada, 1 marzo 2004, México.

¹²² Bajo el concepto 58 "Deducciones".

¹²³ Gustavo Muñoz Cruz, Punto Crítico, Magisterio de la Ciudad de México.

[Http://www.wenceslao.com.mx/sindicato/cuotaspuntocrítico.htm](http://www.wenceslao.com.mx/sindicato/cuotaspuntocrítico.htm)

¹²⁴ Cálculos de la Sección 10, Distrito Federal, correspondientes a las aportaciones de dicha sección en el año 2001: de 55 millones de pesos aportados, la secretaría de finanzas seccional reportó un reintegro de 4 millones 200 mil pesos (La Jornada, 26 septiembre 2002).

mayormente fuera del alcance del gremio, ante la estrategia tomada por la Federación de referir al magisterio inconforme a los gobiernos locales.

Finalmente, el último nodo de ésta red lo constituye la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO); que según la clasificación de Adams (1974) conformaría una unidad operante *centralizada de mayoría* en la cual el liderazgo central actúa con base en el poder que los miembros de la unidad sitúan en él. Es un caso atípico en el sistema educativo nacional, por su triple naturaleza como Jefatura de Zona Escolar, Delegación Sindical y Asociación Civil. Logra su reconocimiento en 1978 como una de las 23 Jefaturas de Zonas de Supervisión del Departamento de Educación Indígena del IEEPO (la Jefatura de Zona de Supervisión del Plan Piloto); posteriormente, en 1980, se constituye como delegación sindical dentro de la Sección XXII y en 1990 se formaliza como Asociación Civil.

Tiene su origen en un grupo de 350 promotores bilingües formados por el Instituto de IISEO, agrupados inicialmente alrededor de demandas laborales¹²⁵. En 1974 se constituyen como Coalición adscritos a la Dirección General de Educación Extraescolar de la SEP,¹²⁶ y se vinculan a las luchas de organizaciones sociales -como la COCEO-, el movimiento estudiantil -la Federación Estudiantil Oaxaqueña- y movimientos sindicales como el SUTERM.

En 1978 la DGEE-SEP se convirtió en la Dirección General de Educación Indígena, responsable de la implementación del paradigma bilingüe bicultural. Buscando conservar su autonomía, la CMPIO logró integrarse a ella en bloque como Dirección Regional del Plan Piloto de Castellанизación y Primaria Bilingüe. En distintas movilizaciones a lo largo de esos años, obtuvo plazas de maestros bilingües, mayores opciones de formación escolar para sus miembros,

¹²⁵ Los promotores recibían el 50% del sueldo regular de un maestro de primaria y no contaban con prestaciones laborales de ningún tipo. (Hernández Díaz, 2001:100).

¹²⁶ Una versión propia de la historia de la organización está recopilada en CMPIO (1994).

y reconocimiento oficial de los estudios realizados en el IIISEO. Sus demandas laborales transitaron a otras de corte político ante la SEP; básicamente centradas en el respeto a sus formas organizativas y sus procesos de toma de decisiones, la salida del ILV de las comunidades donde laboran, y el reconocimiento oficial a las escuelas fundadas por la Coalición (Hernández-Díaz, 2001:103).

La búsqueda de una posición autónoma frente a la Sección XXII y su permanencia como colectivo en las 23 zonas escolares que abarcan, ha sido uno de los objetivos permanentes de CMPIO. A diferencia del resto de las Jefaturas, su ámbito de acción no se circunscribe a una región; sus zonas escolares están diseminadas en todo el Estado, abarcando 310 comunidades hablantes de 12 lenguas indígenas distintas (ibid: 111) y más de 800 maestros. Funcionan bajo un sistema de cargos rotativo, abierto y escalafonario, que incorpora rasgos extraídos de las formas organizativas vigentes en las localidades indígenas. Mantiene un carácter multiétnico y reivindicativo de la identidad étnica, enarbolando como valores centrales la *democratización* de la práctica magisterial, la *participación* local y la *comunalidad*.

En ésta línea, el trabajo en el ámbito pedagógico de las aulas indígenas ha venido adquiriendo relevancia en el trabajo de la organización. La CMPIO ha impulsado la discusión al interior de la Sección sobre la calidad de la oferta educativa de las escuelas de nivel básico en el Estado; promoviendo un proceso de cualificación y pertinencia cultural del trabajo docente. El proyecto *Movimiento Pedagógico* que impulsan desde 1995¹²⁷ persigue una reforma educativa que “a) revalore y desarrolle la cultura indígena; b) democratice la escuela; c) lleve la ciencia a la

¹²⁷ El proyecto recogió inicialmente una demanda de la CNTE por construir modelos pedagógico-didácticos orientados hacia una “educación alternativa”. La CMPIO retoma la inquietud y hace algunos ensayos de aplicación de la pedagogía de Freinet en aulas de preescolar y primaria indígena. Los programas emergentes de la SEP en 1992 dejaban un vacío en el campo de propuestas culturalmente pertinentes en contextos indígenas; a ello se suma la influencia del levantamiento zapatista de 1994, como marco el marco contextual en que se sitúa la iniciativa de la CMPIO (Kraemer, 2003:113).

escuela; d) impulse la producción y la conservación del medio ambiente, y e) humanice la educación” (Kraemer, 2003:113). Se propone partir de la participación de las bases en la definición de una alternativa pedagógico-educativa para la población indígena oaxaqueña:

“A partir del Movimiento Pedagógico se da un trabajo más de cerca con los padres de familia y la comunidad en general, para discutir poco a poco los asuntos educativos, y no sólo para acordar cooperaciones o discutir el mantenimiento de la escuela. En varios casos, las mismas comunidades nos han impulsado a tomar acciones más concretas y más fuertes de manera conjunta” (Millán, 2003:3).

A tal fin, diversas iniciativas de consulta y participación se han echado a andar con padres de familia en las escuelas preescolares y primarias de su radio de acción. Éste abarca varios municipios y rancherías de la región mixe, donde los miembros de la CMPIO han incursionado en experiencias diversas que incorporan referentes de identidad lingüística y cultural a los espacios áulicos, principalmente en el nivel de educación primaria.

Los programas que comprende ésta iniciativa incluyen propuestas de proyectos productivos para la sustentabilidad de las escuelas y sistematización de saberes locales. Un área prioritaria es la formación docente, que se promueve mediante capacitación en metodologías de investigación educativa, interculturalidad y pedagogías culturalmente pertinentes (cfr. Maldonado, 2001:191-196). La profesionalización docente es un tema relevante para CMPIO; entre las iniciativas de este corte los miembros negociaron con la ENAH la apertura de una Licenciatura en Antropología Social de corte semiescolarizado, que funcionó durante once años, con cuatro generaciones, hasta 1993¹²⁸.

En el terreno político la Coalición mantiene extensas redes de alianzas con organizaciones populares, indígenas y campesinas. Los vínculos más sobresalientes son con organizaciones

¹²⁸ En el periodo escolar se asistía a clases los fines de semana quincenalmente, alternando la ciudad de Oaxaca y las regiones de trabajo de los estudiantes –mixteca, istmo, costa, valles, sierra y Tuxtepec-. En el periodo vacacional se asistía a clases diariamente en la ciudad de Oaxaca (Maldonado, 2001:193).

sociales e indígenas en el estado de Oaxaca, entre ellas SER y UCIZONI¹²⁹. Destaca también su vinculación a las redes civiles de apoyo al movimiento zapatista, a partir de su pronunciamiento favorable a las demandas del EZ, su participación en las movilizaciones y su asesoría en las mesas de negociación de 1995. De igual forma trabaja conjuntamente con instancias gubernamentales como la CGEIB-SEP¹³⁰; organismos no gubernamentales como el Foro de Organizaciones Civiles del Oaxaca (FOCO); y círculos académicos como la UPN, el CIESAS¹³¹ y con investigadores de universidades extranjeras¹³². Destaca igualmente su vinculación con organismos financiadores civiles, a nivel nacional e internacional.

Amén de sus rasgos organizativos distintivos, el principal recurso bajo control de la CMPIO es justamente la interlocución con tan amplias redes de actores sociales y educativos, que capitaliza para la gestión de recursos financieros, materiales, académicos e institucionales que sustenten sus proyectos de trabajo. En torno a las escuelas objeto de este estudio, miembros de CMPIO han sido –como veremos en los capítulos subsiguientes– activos promotores y gestores.

2.5 Redes migratorias comunelistas

Las redes migratorias tienen sus nodos en unidades operantes *coordinadas*, permeables entre sí y unidas principalmente por vínculos de paisanaje y parentesco. Se componen

¹²⁹ Por la vinculación que miembros de CMPIO mantienen con organizaciones progresistas de esta índole, la CMPIO es asociada con el Partido de la Revolución Democrática, si bien se define como apartidista.

¹³⁰ La CGEIB asesora actualmente la construcción curricular para el establecimiento del nivel de secundaria indígena, nuevo proyecto de CMPIO que está siendo negociado junto con la DEI del IEEPO.

¹³¹ En el caso del CIESAS destaca la coyuntura que en 1989 generó la creación de los Centros de Investigación Étnica (CIE) como instancias de investigación, promoción y difusión lingüístico-cultural de los grupos étnicos del estado, con fondos públicos y privados. En el caso mixe se crea en 1989 el Centro de Investigación Ayuuk A.C., varios de cuyos miembros son profesores bilingües adscritos a la CMPIO.

principalmente por unidades de tipo familiar, autoridades municipales y organizaciones de migrantes, cuyo carácter comunalista deviene de su tendencia a recrear la filiación étnica, las relaciones parentales y de paisanaje, y los referentes identitarios locales en y desde distintos destinos urbanos y semiurbanos de migración, integrando una *comunidad simbólica ampliada* entre éstos y los poblados de origen. Asimismo, en sus zonas secundarias la red conecta con los religiosos salesianos, de quienes ya hemos destacado su papel como promotores de la migración escolar de jóvenes mixes, sostenidos en las escuelas y centros educativos de la orden. Estos nodos secundarios comparten –mediatizado– el contenido normativo comunitarista de las redes migratorias mixes.

La *comunalidad* ha sido definida en el discurso de intelectuales nativos y no nativos, como “la esencia del ser indio, su voluntad de ser colectivo y de concebir la vida y la organización social de ésta manera” (Maldonado, 2002: 30), compuesta de un conjunto de elementos que se subrayan como inmanentes a ella: el territorio comunal, la organización política propia, el trabajo colectivo fundado en la reciprocidad, y las prácticas rituales y festivas de las localidades indias (Rendón: 1998). Tales discursos se entienden aquí como elaboraciones con una fuerte carga etnogenética, que sustentan la definición de la identidad étnica en contextos de asimetría de poder, frente al “otro” históricamente dominante, y que como señala Dietz (2003), tienen sus paralelos con las estrategias hegemónicas de construcción del nacionalismo¹³³. Sin embargo, más allá de ésta función identitaria y política, los discursos étnicos de la comunalidad no se construyen en un vacío; antes bien se anclan en marcos culturales y formas específicas de

¹³² Se programan diversos cursos y talleres como el denominado “Dialogo Cultural: Nuestra Palabra en Nuestras Lenguas”, impartido en el 2003 con apoyo de Lois Meyer de la Universidad de Nuevo México.

¹³³ Cfr. Cap. 1.1.2

organización social que, transformándose a lo largo del tiempo, han caracterizado a la población cultural y lingüísticamente diferenciada en el país y resultan significativos a sus portadores.

Cabe distinguir entonces entre el discurso comunalista teñido de ideología étnica -que pugna por la revitalización de los referentes lingüísticos y culturales como marcadores de ese tipo de identidad-, de las ideologías comunalistas que operan en el habitante común y que anteponen a la reivindicación de una identidad étnica mixe como tal, la identidad comunal. Tienen como fundamento la adscripción a las formas organizativas y culturales locales que, lejos de ser resabios intocables del pasado, se resignifican y adaptan a las exigencias planteadas por los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que vive la población mixe. El comunitarismo opera como la *ideología histórico-posicional* (Therborn, 1989) que articula normativamente ésta red.

El contenido de la red rebasa entonces la noción de comunidad corporativa cerrada. La *comunidad* constituye en realidad un constructo simbólico maleable, al que se atribuyen significados y prácticas diversas, acordes a los contextos donde se insertan los sujetos mixes (Cohen, 1985). Resulta ser un concepto abarcativo, abierto a la resignificación de la cultura local según las posiciones ocupadas por los individuos, sean éstos estudiantes, maestros, comerciantes, profesionistas, jornaleros o campesinos, radicados en la localidad de origen o en los destinos de migración.

Como tal, las expectativas de comportamiento relacionadas con la filiación comunalista son objeto de negociación y transformación, especialmente en contextos intergeneracionales, interocupacionales y de género y clase. Esa negociación es especialmente significativa en las relaciones entre comunalidad y escuela.

El discurso comunalista subraya la distancia histórica entre los valores de la escuela pública y los valores de la comunalidad. Al agregar el componente étnico, se enfatiza la necesidad de planteamientos educativos interculturales –de corte reivindicativo- que acerquen la escuela a dichos valores referenciales. Así lo expresa un profesionista e intelectual mixe:

“La educación es un elemento que propicia la expulsión de tu comunidad de origen, porque hay una razón real que no puedes dejar de lado, y que es que los centros de aprendizaje, los centros de educación, entre más preparación se requiere están más alejados de tu comunidad.

Entonces la primera razón es que tienes que salir. Y la segunda es que lo que te enseñan, como es una educación centralizada, es una educación con contenidos ajenos a tu entorno rural, digamos. Es una preparación que no te sirve mucho para regresar a tu comunidad. Para que seas útil a tu comunidad, o para que vivas, porque también si tú te preparas es lógico: quemas pestaña, inviertes dinero, y dices: “bueno, cuando termine de estudiar voy a recuperar y me va a ir mejor”.

Entonces para prepararte te tienes que ir alejando de tu comunidad; pero también en términos “psicológicos” hay un alejamiento, porque, insisto, lo que te enseñan no tiene que ver mucho con tu realidad y no te sirve gran cosa para que tú regreses.” (José Armando Guzmán¹³⁴. Registro 6/agosto/2003)

Su discurso actualiza valores de solidaridad, colectivismo y reciprocidad, - tradicionalmente asociados a la vida comunitaria - en función de las necesidades actuales que plantea la migración de los mixes:

“De por sí la organización de acá y la de México –y tengo entendido que en Los Angeles hay otra-, siempre han estado vinculadas al pueblo, precisamente se hacen para no desvincularse. Primero un objetivo de la Asociación acá es apoyarse mutuamente, si alguien tiene una enfermedad o lo que sea ahí está la Asociación operando, avisándole a los paisanos, etc. Y en segundo lugar captar recursos para mandar al pueblo, para cooperar en alguna obra, la fiesta. La organización de aquí coopera menos para la fiesta que la de México porque aquí la mayoría de la gente es adventista. No le entran, no todos pero la gran mayoría. Entonces básicamente ese es el objeto, es una forma de vinculación con la comunidad. Primero porque nos reconocemos como paisanos y nos ayudamos como tales, y segundo porque como tales nos relacionamos con el pueblo”. (Ibid)

¹³⁴

Miembro de la Asociación Fraternal Totontepecana y responsable de la CDI en Oaxaca.

Los valores que se manejan en este tipo de discursos étnico-comunalistas son siempre mediados por el habitante común, y especialmente por los destinatarios de las propuestas educativas de corte intercultural. Entre los jóvenes, por ejemplo, la comunalidad debe negociarse de cara a sus expectativas individuales y familiares de ascenso social y laboral¹³⁵. Los padres de familia suelen yuxtaponer en éstas la idea de arraigo comunal con la de profesionalización, sin que sea siempre clara la vinculación entre ambas:

“Después de que se hayan educado dentro de la misma comunidad y después de que se haya estudiado dentro de la misma comunidad, así se podría decir que aquí mismo podría servir en su propia comunidad. (...) Ojala que el personal docente mejore su capacidad. Que se capacite los asesores, que busquen asesoría con personas de fuera, que mejoren el enfoque para que los alumnos el día de mañana salgan con buena mira de ésta institución, que sientan capaces de entrar en otras instituciones” (Crescenciano T. padre de familia Santa María Tlahuitoltepec Mixe¹³⁶)

También operan distinciones interocupacionales en las formas de concebir la relación *comunalidad-escuela*. Los sujetos con formación escolar, docente y/o profesional conciben la escuela como el medio de adquisición del “conocimiento universal”, y suelen ser más proclives a planteamientos educativos de carácter étnico o intercultural; mientras que los no escolarizados dan mayor importancia a las competencias lingüísticas y de socialización como la principal herramienta que la escuela debe ofrecer. En este segundo *hábitus*, la expectativa de que el paso por la escuela dé acceso a una ocupación laboral distinta al trabajo agrícola es generalizada:

“Yo lo metí para ver si iba a lograr algo, si iba a tener un trabajo mas o menos, que no sea trabajo de campo. (...) Si uno no estudia no logra cualquier objeto o es menos. Yo veo que ahora como que ya se relaciona con cualquier persona, ya no le teme a exponer su trabajo.”(Paloma P., madre de familia Alotepec Mixe, registro 15/04/00)

¹³⁵ Ver Capítulo 3.2

¹³⁶ Entrevista original realizada por Alvarado (2000).

Tales mediaciones al discurso de la *comunalidad* imprimen al contenido normativo de la red una profunda diversidad. Estudiantes y padres de familia filtran -y a menudo confrontan- el discurso étnico de profesionistas e intelectuales mixes que operan desde distintos nodos de las redes de migración, ejerciendo significativos contrapesos a su influencia en tanto intermediarios.

Respecto a los contenidos comunicativos y transaccionales de la red, éstos abarcan una amplia gama de aspectos, muchos de ellos vinculados con la arena educativa escolar, que analizaremos a detalle en los procesos sociales que explican a cada una de las tres escuelas analizadas. En este campo, los nodos de migración generan recursos para los proyectos escolares, y/o fungen como gestores y mediadores de recursos gubernamentales y privados; son promotores de iniciativas de revaloración y desarrollo lingüístico y cultural desde los espacios urbanos en que se insertan, y constituyen un importante sostén organizativo, laboral y económico de las trayectorias escolares y profesionales de sus jóvenes paisanos.

Conformación de la red y principales nodos

A diferencia de otros grupos étnicos migrantes en el Estado, la migración en la Región Mixe es de carácter cíclico y mayoritariamente temporal. Cabe mencionar que ésta información deviene de trabajo etnográfico, ya que las estadísticas migratorias existentes no recogen los datos precisos de la población migrante; a lo más, permiten calcular el movimiento poblacional en un periodo dado y algunas cifras correspondientes a la inmigración.

De un total de 84,098 habitantes de 5 y más años en la región mixe, la población no migrante se reportó en 83,242 personas (98.98%)¹³⁷; mientras que el 1.02% restante se repartió entre 673 migrantes municipales (0.9%) y 183 personas con situación migratoria no especificada

(0.3%). Respecto a la migración estatal e internacional, se reportaron 1,269 habitantes provenientes de otra entidad (1.5%) y 22 provenientes de otro país (0.02%), amén de un total no especificado de 333 personas.

Los datos disponibles dan una idea aproximada de los movimientos poblacionales municipales de 1995 a 2000 (Cuadro 15). Los municipios que muestran mayor cantidad de migrantes en dicho periodo son San Juan Cotzocón (con el 3.11% de la población residente en el 2000), San Juan Mazatlán (1.5%), Santa María Tlahuitoltepec (1.5%) y Tamazulapam del Espíritu Santo (1.8 %).

Aunque la información apuntaría índices migratorios relativamente bajos en comparación con otros grupos étnicos migrantes como los mixtecos, no se indica si las cifras corresponden a pobladores originarios de las localidades, o a visitantes foráneos censados en ellas en el 2000; asimismo, no permite saber qué población mixe se encuentra actualmente en situación de migración, ni la temporalidad, permanencia, destinos y características de la misma.

Por fuentes etnográficas se sabe que los destinos tradicionales de migración intraregional mixe han sido las tierras bajas, especialmente los municipios de San Juan Mazatlán, San Juan Cotzocón y San Juan Guichicovi, enclaves interétnicos donde hasta hoy día convive población mixe con mestizos, mixtecos y mazatecos. Las razones han sido primordialmente económicas; la alta fertilidad de las tierras de la zona baja y su potencial agrícola y ganadero los convierten en polos de atracción poblacional. En los años sesenta y setenta, la migración temporal a dichos centros para emplearse como jornaleros en los meses de octubre a diciembre –época del corte de café- era una práctica común, que de hecho se mantiene pese a la depreciación internacional de dicho producto, desplazándose hacia otras actividades productivas.

¹³⁷ Datos actualizados al 14 de febrero del 2000. (Fuente: Anuario Estadístico Oaxaca 2004, INEGI. Cuadro

Cuadro 15 Población por municipio de residencia según condición migratoria - Región Mixe

MUNICIPIO	Total Residente 2000	Migrante en 1995	Migrante estatal e internacional		No especificada
	Población de 5 años y más que reside en la entidad 2000	Población de 5 años y más residente en otra entidad o país en 1995	Población de 5 años y más residente en otra entidad 2000	Población de 5 años y más que reside en otro país 2000	Población de 5 años y más que no especificó lugar de residencia 2000
Asunción Cacalotepec	2229	27	27	0	7
Tamazulapam del Espíritu Santo	5714	107	106	1	6
Mixistlán de la Reforma	2322	10	10	0	3
San Juan Cotzocón	18366	572	564	8	75
San Juan Mazatlán	14306	216	215	1	96
San Lucas Camotlán	2619	4	4	0	17
San Miguel Quetzaltepec	4712	0	0	0	10
San Pedro Ocotepec	1486	3	3	0	27
San Pedro y San Pablo Ayutla	4753	75	71	4	9
Santa María Alotepec	2333	15	15	0	11
Santa María Tepantlali	2332	17	17	0	2
Santa María Tlahuitoltepec	7181	113	113	0	22
Santiago Atitlán	2330	6	5	1	6
Santiago	1021	4	4	0	4
Ixcuintepec	4151	30	28	2	23
Santiago Zacatepec	3449	3	3	0	3
Santo Domingo Tepuxtepec	4794	89	84	5	12
Totontepec Villa de Morelos					

Fuente: XII Censo general de Población y Vivienda 2000 / Migración, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

En lo que respecta a la migración nacional e internacional, algunos autores (Nahmad: 2003) ubican su inicio alrededor de 1945 con las primeras contrataciones de braceros a los Estados Unidos (:199). Paralelamente inició la migración laboral a Oaxaca y la Ciudad de México; cuando hubo grupos de migrantes ya establecidos creció la migración por razones

escolares, principalmente dirigida al nivel de educación secundaria. Para 1955 inició una creciente corriente migratoria mixe a estos centros urbanos, que duró hasta 1975 (Nahmad, 2003: 201). En la actualidad, la migración temporal de mixes a las ciudades de Oaxaca, Distrito Federal¹³⁸, Puebla, Guadalajara y Tijuana, así como a los estados de California, Texas y Oregon en los Estados Unidos, proviene mayoritariamente de los poblados de Cacalotepec, Cotzocón, Guichicovi, Juquila, Tepantali, Atitlán, Zacatepec, Tepuxtepec y Totontepec (ibid: 203).

En los años sesenta se formaron las primeras organizaciones de mixes migrantes en la Ciudad de México, con papeles sumamente activos en la gestión y financiamiento de obras de infraestructura social en las comunidades mixes. El *Círculo Fraternal Totontepecano* se integró en 1960; al año siguiente donó una planta de luz para el municipio. En 1968 se formó la *Unión Voluntaria Vecinal Totontepecana*, que tuvo un papel central en las gestiones para la introducción de la carretera a Totontepec en 1977.

De igual forma, un intento organizativo de migrantes mixes a nivel regional lo constituyó el *Comité Coordinador de la Región Mixe*, cuyos miembros eran principalmente sujetos con trayectorias docentes. Establecido en 1960, se proponía como misión apoyar, mediante gestiones ante las instancias gubernamentales, “la defensa y protección de la propiedad comunal de los pueblos mixes; el desarrollo de la educación, los transportes y vías de comunicación; la electrificación, la asistencia médica, la agricultura temporal y la pequeña industria artesanal; la defensa de la pequeña industria forestal, el comercio, las bellas artes, los recursos minerales, la ganadería y el municipio libre”¹³⁹ (Nahmad, 2003:204).

¹³⁸ Kuroda (1993) señala las colonias Roma, Santo Domingo, del Valle, La Joya y Anáhuac de la Ciudad de México, y Ecatepec en el Estado de México, como lugares de reagrupamiento de los migrantes mixes.

¹³⁹ En julio de 1972, el Comité Coordinador gestionó una reunión de autoridades municipales mixes con funcionarios del régimen de Luis Echeverría Alvarez. Delegados de Ayutla, Tepantlali, Quetzaltepec, Cacalotepec, San Juan Juquila Mixe, Puxmetacán y San Felipe Cihualtepec, así como la Banda Municipal de Tepantlali y el conjunto Folklor Mixe, se presentaron en el Canal 13 de Televisión –en el programa de Jorge Saldaña-, y se

Éstas tres asociaciones antecedieron a las que hoy día son las organizaciones de migrantes del alto mixe más conocidas: la *Asociación Fraternal Totontepecana* en la ciudad de Oaxaca, con 200 miembros¹⁴⁰, y su equivalente en la Ciudad de México, el *Grupo Solidario Totontepecano*; dos nodos de paisanaje directamente vinculados con los proyectos educativos bajo análisis. (Cuadro 16).

Aparece también la *Organización de Mixes de Tlahuitoltepec Radicados en la Ciudad de Oaxaca*, otra unidad operante coordinada dentro de la red. Ésta consiste en un grupo de migrantes en el escenario urbano, que si bien no interviene directamente en los proyectos escolares en cuestión, impulsa fuertemente la identidad lingüístico cultural mixe en el campo de las manifestaciones artísticas, realizando periódicamente exposiciones de artistas plásticos mixes, presentaciones de grupos de danza y bailes y conciertos de su banda de viento, *Zempoaltépetl*.

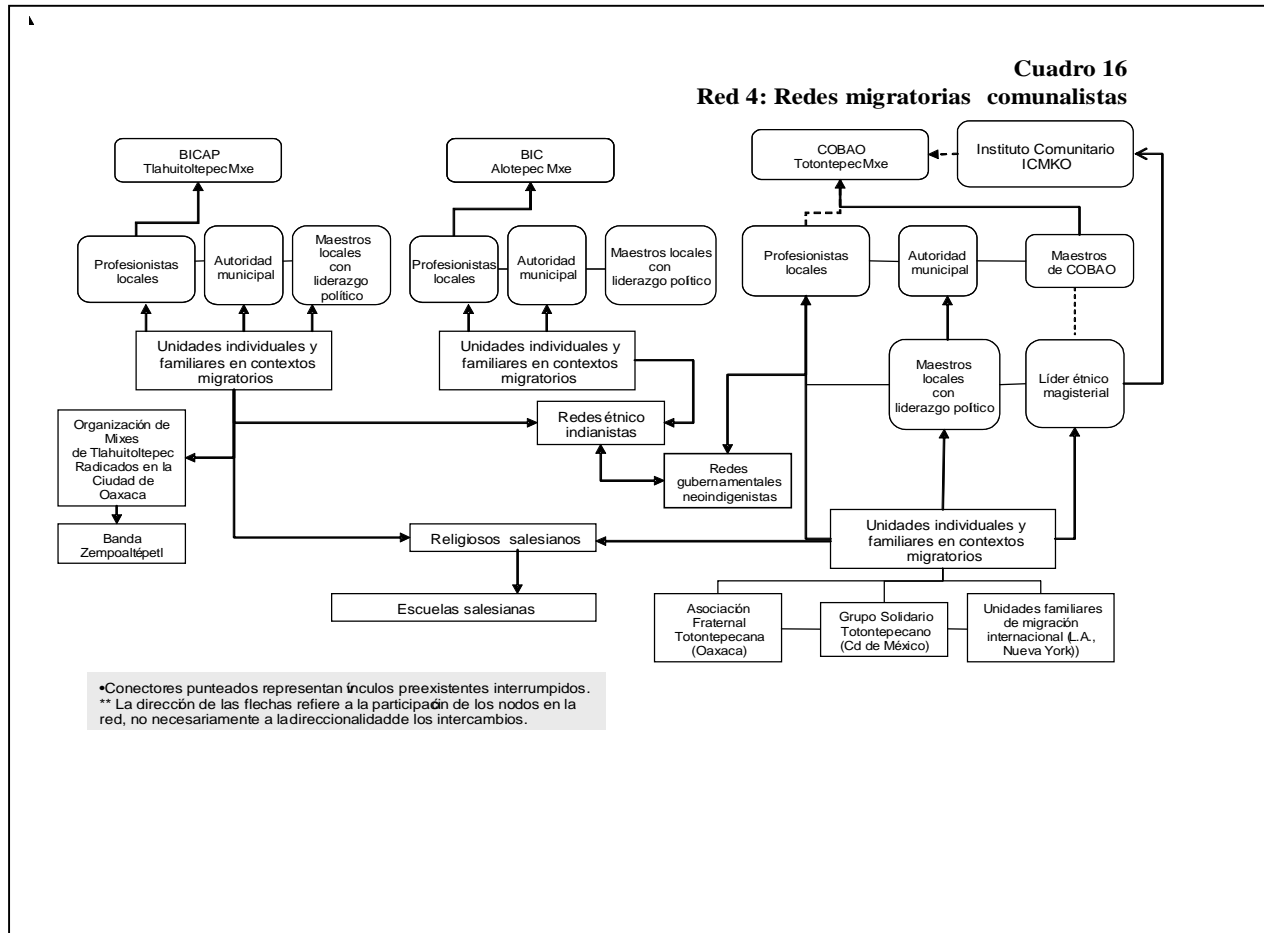
Sus antecedentes datan de la *Asociación de Jóvenes Libres (AJOLI)*, creada en 1985 como una expresión de disconformidad con los grupos hegemónicos de poder local, que mantenían el control de los cargos municipales y las decisiones políticas relevantes para la comunidad. En su momento, el grupo se enfrentó a la oposición de la autoridad municipal y el rechazo de sectores conservadores locales, que se oponían a que un grupo “externo” tuviera incidencia en la dinámica comunitaria con la introducción de ideas y costumbres adquiridas en el espacio urbano:

“Veíamos que eran chavos que no llevaban una vida buena, que andaban de noche... para nosotros era malo”
(Comunero, registro 06/10/99)

reunieron, entre otros, con Felipe Rodríguez Baños, -presidente del Partido Revolucionario Institucional-; Fernando Gómez Sandoval –Gobernador de Oaxaca-; Gonzalo Aguirre Beltrán –entonces director del INI-; y el Ing. Víctor Bravo Ahuja, al frente de la SEP. El 3 de agosto la delegación tuvo audiencia con el Presidente, al que le expusieron un conjunto de problemas agrarios, educativos y de salud pública, entre otros temas. En el campo educativo la demanda fue “que se implante la enseñanza elemental y albergues en los municipios y hasta cuarto año en las agencias y rancherías; que se aumente el número de maestros titulados federales; que se intensifique la campaña de alfabetización, que se construyan escuelas en todos los municipios” (Comité Coordinador de la Región Mixe y Pueblos del Sur de Oaxaca, documento inédito 1972, recopilado en Nahmad, 2003).

¹⁴⁰ En octubre del 2004 esta organización estaba redactando sus estatutos para constituirse formalmente como Asociación Civil.

“Nos dijeron que había gente de Oaxaca que venía a Tlahui con otras ideas, que le prendía veladoras al Ché Guevara, que esa misma gente era la que pintaba las paredes de la comunidad, que la gente dice que somos rateros, que violamos a las mujeres, que estábamos dividiendo a la comunidad” (Germán Vargas, ex miembro de AJOLI, registro 11/11/99).



Significativamente, AJOLI alcanzó a integrar a alrededor de 70 miembros mayoritariamente radicados en la ciudad (ibid); desarrolló un trabajo orientado al impulso de las manifestaciones artísticas locales y buscó incidir en la atención de problemáticas comunitarias como la basura o la deforestación.

En los tres casos, los miembros mantienen vínculos fuertes con las respectivas localidades de origen. Se asiste a las festividades, en muchos casos se presta servicio comunitario¹⁴¹ o se paga un sustituto para el cargo, y se brindan importantes soportes económico a los familiares y paisanos, tanto a aquellos que migran como a los radicados en los municipios: contactos laborales, alojamiento, microcréditos y préstamos, apoyos solidarios en accidentes o percances imprevistos, actividades recreativas, gestiones estudiantiles y servicios profesionales de distinto tipo, entre otros, son recursos en constante circulación.

Las contribuciones para las festividades patronales de los pueblos son sumamente significativas. Para muestra, en el caso de la fiesta patronal de Totontepec Mixe del 20 de enero del 2004, miembros de la Asociación Fraternal Totontepecana realizaron una reunión de planeación con 40 asistentes¹⁴². En la misma se hizo público que una familia totontepecana de músicos migrantes en la Ciudad de México había donado 8,000 pesos para el traslado y manutención de una banda de viento proveniente de la Sierra Juárez; otros 8,000 fueron donados por diversos participantes de la reunión para el mismo fin¹⁴³. Se informó que un joven radicado en Los Ángeles, California, donó 15,000 pesos para el primer premio del torneo de básquetbol; mientras dos familias radicadas en Los Ángeles y Nueva York ya tenían el compromiso de aportar 10 y 5 mil pesos para los segundo y tercer lugares. Diversos paisanos en la reunión aportaron 9,600 pesos para pagar el arbitraje –foráneo- de los torneos y 11,600 para fuegos artificiales.

¹⁴¹ En Totontepec Mixe, el sistema de cargos y el nombramiento de autoridades políticas y religiosas por *usos* y costumbres permite nombrar para cargos municipales a paisanos radicados fuera de la localidad, que tengan posesiones en ella o estén registrados como comuneros. En algunos casos el prestigio involucrado es tal que los nombrados regresan al pueblo por el año que dura el cargo; en otros se negocia la postergación del nombramiento.

¹⁴² Registro 26/10/04.

¹⁴³ Se anunció que otra banda, oriunda de una localidad mixe, participaría igualmente en la fiesta bajo el compromiso de la “gozona”, visitas retribuidas por las obligaciones de reciprocidad. (Registro 26/10/04).

Asimismo múltiples gestiones de servicios y aportaciones en especie –fuegos artificiales, transporte, servicios de grupos musicales, un conjunto folklórico, entre otros- fueron comprometidas en la reunión, además de las cuotas individuales para la fiesta y las cuotas de membresía. Para otras actividades ajenas a la fiesta, las autoridades de la organización informaron que su fondo financiero en ese momento ascendía a 60,000 pesos.

Aunque no existen datos generales contabilizados, es factible afirmar que los recursos económicos que controlan algunos nodos de las redes migratorias son significativos, considerando su inserción en un contexto estatal y nacional caracterizado por un permanente movimiento poblacional hacia centros laborales nacionales e internacionales¹⁴⁴. Los nodos de ésta red son protagonistas en los intercambios de los insumos que imprimen en las comunidades nuevas formas de economía política; comerciantes que abren estanquillos y negocios de videojuegos, cafés y restaurantes, casas de hospedaje, medios de comunicación y transporte, y hasta cafés internet; profesionistas que buscan opciones laborales en la localidad, médicos y dentistas que abren consultorios y farmacias, etcétera.

Pese a su relevancia, los recursos económicos controlados por los nodos de la red no son los únicos. La interlocución con nodos de las redes gubernamental neoindigenista y magisterial proindianista, a las cuales muchos de sus miembros pertenecen¹⁴⁵, refuerza la intensidad de los vínculos de la red y facilita otra labor central: los apoyos para la gestión. Antes orientada a la

¹⁴⁴ Según el Banco de México, el monto de las remesas familiares enviadas a México por migrantes en el exterior durante los nueve primeros meses del 2004 ascendió a 12,419 millones de dólares, flujo equivalente al 81% del valor total de las exportaciones de petróleo crudo y al 2.6 % del PIB. Los principales estados receptores de las remesas fueron Michoacán, Guanajuato, Jalisco, Estado de México y el Distrito Federal, captando el 45.4% del total recibido. Oaxaca ocupó el noveno lugar, recibiendo 599 millones de dólares (4.8 % del total). (Fuente: Banco de México. Comunicado de prensa 23 nov. 2004).

¹⁴⁵ Las redes migratorias mixes tienen entre sus miembros destacados por su actividad mediadora a maestros, profesionistas, líderes étnicos y funcionarios gubernamentales. Tal es el caso de Adelfo Regino, (abogado, miembro de SER); Juan Arelí Alcántara (profesor de educación bilingüe y miembro activo de la CMPIO); José Armando

obtención de servicios e infraestructura básica para los poblados, hoy tiende a la negociación de proyectos culturales, productivos y de desarrollo local –elaborados muchas veces con su participación y bajo una ideología étnica-, en la perspectiva de competir por los recursos existentes para las localidades indígenas en el país. Como se podrá apreciar en cada caso, miembros individuales y colectivos de las redes migratorias mixes son sujetos activos en ésta tarea.

Los nodos de la red representan la *desterritorialización* de la identidad (Castells, 1999, Hannerz, 1992) y la vigencia de una noción de comunidad simbólicamente ampliada al destino de migración. Los migrantes –especialmente los jóvenes- a menudo desarrollan síntesis culturales creativas que no siempre, ni necesariamente, implican la negación de su adscripción comunalista, recreando proyectos identitarios más funcionales a sus necesidades. Asimismo, la injerencia de este tipo de nodos de migración en las dinámicas sociopolíticas municipales, remite a la existencia de distintos proyectos político-identitarios que a menudo se disputan en las esferas locales y que involucran intereses y posiciones divergentes, en escenarios abiertamente multipolares. Tal es el caso particular de la arena educativa mixe.

Una última referencia corresponde a los religiosos salesianos, insertos en ésta red a partir de sus conexiones con las organizaciones de migrantes, en unos casos, y por su promoción de la migración escolar en otros. La orden mantiene en la región dos internados a nivel secundaria, uno de ellos en la agencia municipal de Matagallinas, municipio de San Pedro y San Pablo Ayutla, y el otro en la región chinanteca. Sostienen tres escuelas primarias en la región alta: una de ellas en el mismo poblado de Matagallinas; la segunda en el municipio de Totontepec Villa Morelos – donde además funciona un centro cultural-, y la última en Tlahuitoltepec, administrada por

Guzmán (director de la CDI); Margarita Melania (etnolingüista, maestra de educación bilingüe adscrita al

religiosas. Finalmente, en Totontepec sostienen un pensionado para los jóvenes que estudian en el Colegio de Bachilleres. Como analizaremos en los capítulos respectivos, la presencia de los salesianos como agentes educativos fue una importante influencia en la formación de una intelectualidad nativa en los poblados mixes.

Conclusión

Las cuatro redes descritas son permeables entre sí. En las intersecciones, la característica común es la acción del intermediario civil, en la figura de liderazgos étnicos, profesionistas locales y aun maestros con posiciones semiautónomas a la estructura corporativista de su gremio. Las características que imprime a su mediación responden a correlaciones de fuerzas específicas, históricamente configuradas. De ahí la relevancia que tiene situar éstas cuatro redes en los procesos sociales específicos que las configuran; enfocando sus fases de latencia y activación en términos de la distribución del poder, las correlaciones de fuerzas y las valoraciones culturales que los distintos actores hacen de los recursos en juego. Seguimos una conceptualización del poder como el control sobre los recursos estratégicos, simbólicos o materiales (Adams, 1974), analizable en los *sets relacionales* donde actores con poder diferencial entran en confrontación, y cuya valoración está cultural e históricamente definida.

El producto es la negociación del contenido de la “escuela intercultural” en tanto discurso inmerso en procesos de construcción de hegemonía en los niveles local, regional y estatal. Cada uno de los contextos escolares que analizamos en los siguientes capítulos arroja configuraciones específicas de escuela intercultural y perfiles de intermediación distintivos, que se articulan en procesos históricos particulares; empero, la trama que se teje es la de una arena politizada donde la cultura escolar se negocia cotidianamente por la diversidad de actores en juego.

CEDELIO-IEEPO), por citar algunos con participación activa en los nodos de esta red.

Parte II

La trama: Identidades emblemáticas y proyectos políticos en tres experiencias de nivel medio superior

Éste capítulo y los dos subsiguientes analizan tres arenas escolares y sus respectivos procesos sociohistóricos como espacios de intermediación civil y confrontación por el control de los recursos materiales y simbólicos asociados a la escolarización. El punto de partida teórico es la relación entre poder y cultura, en éste caso cultura escolar. Partimos del supuesto de que cualquier elemento es potencialmente una base de poder en la medida en que se le atribuya social y culturalmente una cualidad que lo convierta en valor:

“en el ejercicio del poder es el control sobre cosas valoradas lo que permite a un actor poder sobre otros. (...) El poder, entonces, es no sólo necesario para el estudio de la política, sino también en el estudio de la cultura misma y de la red de relaciones sociales de la cual es la manifestación” (Adams, 1974: 19-20).

Nuestro análisis considera los recursos bajo control de los actores y nodos de las redes, puestos en operación al interior de un conjunto de *dominios* en el curso de procesos histórico-sociales. Como hemos expuesto previamente¹, el *dominio* es un concepto que explica las interrelaciones verticales establecidas entre distintas unidades de una estructura de poder; se define como un set relacional en el cual hay dos o más actores o unidades operantes de desigual poder relativo con respecto al otro (ibid: 84), o bien donde una de las partes posee mayor control sobre el ambiente de la segunda que ésta sobre la primera (Adams, 1998: 174). Un dominio se califica como fuerte cuando hay suficiente poder en el tope como para mantener a los subordinados en sus posiciones inferiores.

El dominio se relaciona con el concepto de *nivel de articulación* que enfatiza las dimensiones horizontales de la estructura, y refiere a la confrontación que tiene lugar entre dos actores cuando su manejo sobre el ambiente supone obstáculos al ejercicio de poder del otro (ibid). La confrontación no necesariamente debe ser resuelta; puede permanecer continua y estable de forma tal que mantenga a las partes en articulación; es justamente ésta condición de confrontaciones balanceadas y permanentes la que provee de cierta permanencia a los niveles:

“Los niveles de articulación se tornarán más explícitos e importantes en tanto la confrontación se torna más duradera, en tanto la mayoría de ellas ocurran entre partes de poder equivalente y por lo tanto la percepción del poder relativo se torne institucionalizada dentro de la sociedad. Como tal los niveles son más que meros locus de confrontación; también proveen un sitio para múltiples tipos de relaciones entre las partes, que van desde la confrontación hasta la competencia y asimilación” (Ibidem: 175)

Los dominios y los niveles son escenarios de interacción social; la fuerza de los dominios es concomitante a la rigidez de los niveles. En éste estudio analizamos cómo su dinámica activa y desactiva las diferentes redes sociales de la educación intercultural mixe en contextos históricos y situacionales específicos. Los casos analizados forman parte de tres principales *dominios*:

- a. La *gestión* de recursos financieros, técnicos y simbólicos de las escuelas a nivel institucional -gubernamental o privado-; escenario donde se confrontan actores de las distintas redes con diferentes cuotas de poder independiente, asignado o derivado.
- b. La *política comunal* y sus extensiones territoriales simbólicas en contextos de migración, como sets relacionales donde se juega la *legitimidad* local de los proyectos escolares y la *autoridad* de sus líderes y promotores²; y

¹ Cfr. Capítulo 1.2.2

² Para Adams (1974) la *autoridad* es un término que identifica a una persona o grupo que ejercita poder, o puede ejercerlo, sobre otros en virtud de su control sobre ciertas formas o flujos de energía (:34). Por el contrario, la *legitimidad* es el potencial cultural de una autoridad, (una ley o un acto) para ser conforme con los principios reconocidos o los estándares socialmente aceptables. Las bases de la autoridad descansan en un *performance* o una evidencia del poder que ostenta el actor; si éste no es realizado satisfactoriamente, su autoridad será desafiada (:35).

c. la *dinámica escolar* que engloba prácticas, definiciones curriculares y expectativas escolares, donde se negocian igualmente la legitimidad y autoridad de las propuestas educativas en cuestión.

Los niveles de articulación que atraviesan estos dominios varían de caso a caso y en distintas etapas de su devenir. Adams señala que, por lo general, las sociedades complejas presentan conjuntos de niveles que pasan por: 1) lo subcomunal, identificado alrededor del parentesco; 2) lo local, alrededor de la vecindad; 3) lo regional; 4) lo nacional y 5) lo supranacional (1998: 175). Sin embargo, aclara, la “especificidad de las situaciones reales” requiere una descripción concreta –en éste estudio un acercamiento etnográfico- de las condiciones que en cada caso y etapa inciden en la diferenciación de los mismos.

El eje articulador de nuestro análisis es la intermediación del *broker* en los dominios y niveles de articulación de las tres arenas escolares. Ésta figura actúa como canal a través del cual el poder es ejercido; ostenta poder cedido, asignado o derivado por una o varias partes, y lo utiliza para negociar con una tercera: la negociación exitosa consiste en lograr que esa tercera parte también ceda, sitúe o derive poder al broker para que éste pueda entonces negociar con la primera (Adams, 1974: 60). Así, el broker juega el rol de intermediario utilizando sus controles en cada nivel en beneficio del otro (Adams 1998: 176); la intermediación exitosa es aquella que concluye con ventajas para sí misma, satisfaciendo a ambas partes de manera tal que desean seguir utilizándola (De la Peña, 1986).

Para Adams, la figura del broker opera principalmente en aquellos sistemas que enfatizan los dominios por encima de los niveles, esto es, donde el acento está puesto en la dimensión vertical del poder. Cuando un subordinado busca acceso al poder del situado en niveles

Las bases de la legitimidad, en cambio, son un asunto de acuerdo social; su obtención, manutención y disolución son

superiores, el papel del broker es mediar la confrontación para que ésta no tenga lugar; caso contrario se enfatiza la movilidad entre niveles. Al no tener lugar o permanecer estable, el balance fortalece el dominio y rigidiza los niveles de articulación, manteniendo a los actores en sus posiciones.

Lo que éste análisis muestra es, primero, que la intermediación nativa en el campo educativo no se reduce a lo local-nacional, sino que juega un papel importante en otros niveles de articulación. Segundo, que dicho rol presenta matices importantes: como ya documentó Vargas en el caso de los maestros bilingües tarascos (1994), no siempre ni unívocamente sirve a los intereses del dominio superior, sino que se ejerce en una situación ambigua –expresión de las contradicciones de la política educativa para el medio indígena- que a menudo es utilizada para elaborar discursos y propuestas escolares con elementos de ambas visiones, dominante y subalterna. Y tercero, que en su labor de intermediación político-cultural³, el broker nativo elabora en términos discursivos novedosas amalgamas identitarias etnico-nacionales y negocia su institucionalización en la escuela; al hacerlo participa de un proceso de *hegemonización* de su discurso en la esfera local-comunitaria y en otros niveles de articulación.

Como veremos, las propuestas escolares resultantes, más que ser producto de acciones colectivas de corte comunitarista, se filtran por los faccionalismos políticos y gremiales locales así como por las redes que posibilitan el establecimiento de relaciones institucionales de gestión. Tanto en los escenarios comunales como en los extralocales, los proyectos de escuela

cuestiones eminentemente culturales (:36).

³ Adams diferencia entre un broker cultural y un broker político. El primero –en el que ubica al maestro- se define como representante cultural del nivel nacional, sin poder independiente y de posición débil en el nivel superior; sus acciones en un nivel no repercuten necesariamente en el otro. El segundo en cambio, ejerce poder en ambos niveles; de hecho controla un dominio sólo en virtud de tener acceso al poder derivado del dominio mayor; son casos prototípicos el cacique o los sindicatos (1998: 177). Esta distinción ha sido discutida por Guillermo de la Peña (1986), argumentando que la intermediación cultural es políticamente estratégica en tanto la traducción cultural del proyecto nacional en los niveles locales es condición indispensable para el ejercicio del poder del Estado.

intercultural puestos en marcha se entienden en el marco de la lucha por la hegemonía: constituyen proyectos y discursos que buscan convertirse en dominantes. De ahí la relevancia que tiene una mirada estructural a sus dinámicas de construcción, recuperando a la vez la perspectiva diacrónica que los explica como fenómenos sociales insertos en procesos históricos de larga duración. Éstos nos muestran el carácter multidimensional de la relación que establecen los grupos étnicos con las políticas educativas nacionales y los procesos de modernidad y globalización en que se encuentran inmersos.

Asimismo, el carácter político se agrega cuando el intermediario obtiene amplias cuotas de poder en distintos niveles, derivadas de su labor de traducción cultural.

Capítulo 3.

Alianzas estratégicas con el Estado.

El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP)

3.1 Escolarización en Santa María Tlahuitoltepec Mixe

A 123 km. al noreste de la ciudad de Oaxaca se ubica el poblado mixe de Santa María Tlahuitoltepec⁴, cuyo nombre en lengua *ayuujk* “*Xaam KexpëtI*” significa “lugar frío”. Su población en el año 2000 era de 8,406 habitantes distribuidos en la cabecera municipal, doce rancherías y una agencia municipal. El 39.47% del total poblacional (3,318) se encuentra entre los 5 y los 19 años de edad.

La localidad comparte las características socioeconómicas distintivas del resto de las comunidades mixes de la zona alta: una actividad económica mayormente centrada en la agricultura de subsistencia, ejercida por unidades familiares con técnicas de producción tradicionales y bajo un régimen de propiedad comunal de la tierra. Le siguen el pequeño comercio y los sectores docentes, actividades alternativas a las labores agrícolas para las familias de mejor posición socioeconómica. Los índices de migración son relativamente estables, si bien las cifras existentes no aportan suficiente información al respecto⁵. Por datos etnográficos se sabe sin embargo que hay un incremento de la migración laboral y estudiantil con destino a los centros

⁴ Para una descripción etnográfica amplia ver Kuroda, 1984.

⁵ De acuerdo al Censo del 2000, de 7,316 habitantes de 5 años y más, 113 se reportan como migrantes estatales, cifra igual a la reportada en 1995.

urbanos de México, Oaxaca o Puebla, y los campos jitomateros de los estados del norte y noroeste del país⁶.

La organización política local se basa en la *economía del prestigio* adquirido con la participación en el escalafón de cargos, sistema de control social y mecanismo de cohesión interna. La estructura, sumamente amplia y jerarquizada⁷, funciona bajo un esquema ascendente donde los cargos de mayor jerarquía (presidente, alcalde y síndico municipal) son ocupados por personas de prestigio que han servido en los cargos inferiores. Los *principales* ocupan el rango superior, con un voto de calidad en las decisiones de la Asamblea fundado en su autoridad moral, prestigio social y poder político. Las jerarquías civiles y religiosas están entrelazadas con el sistema de fiesta, administrado tanto por *mayordomías* como por fondos públicos: eventos altamente ritualizados, conforman síntesis peculiares de religiosidad popular e indígena que entrelazan el culto católico con el culto a la tierra.

El discurso identitario de los mixes de Tlahuitoltepec –y en general del resto de las localidades- da preeminencia a la identidad comunal por encima de la regional o étnica. Ésta última es utilizada en contextos relacionales muy concretos, para construir un “nosotros” territorial e históricamente definido. En la vida cotidiana el referente de mayor peso es el local-comunitario, siempre reforzado por marcadores de identidad como la vestimenta tradicional local,

⁶ De carácter mayormente cíclico, los tlahuitoltepecanos migrantes mantienen por lo general una vinculación estrecha con la comunidad de origen, participando en el sistema de fiesta o colaborando financieramente con los tequios; asimismo, comparten la tendencia de otros grupos étnicos a reagruparse en el lugar de residencia y establecer fuertes redes sociales basadas en el compadrazgo y otras formas de recreación de los referentes de la comunalidad.

⁷ En 1940 Kuroda registró 240 cargos (1993:128). Estudios contemporáneos registran que el 6% de los habitantes presta anualmente algún servicio, cifra que asciende al 12% si se considera que el resto de la familia toma parte en el trabajo que implica; lo que supone alrededor de 1000 personas dedicando gran parte de su tiempo a laborar gratuitamente para el ejercicio del cargo (Martínez Martínez, 2004:97). El escalafón ha incluido en la última década a mujeres en puestos intermedios: regidurías, secretarías, mayordomías y comisiones de festejos.

las costumbres religiosas, la música⁸ y, sobre todo, la variante dialectal del mixe⁹. En éste tema, por años ha habido intentos de estandarización de la lengua mixe escrita, cuyo punto de inicio – generalmente conflictivo- ha sido la búsqueda de consensos por un alfabeto regional¹⁰.

En Tlahuitoltepec, la identidad local ha sido fortalecida en torno a un último elemento de éste breve recuento etnográfico: el escolar. Una vista panorámica del municipio permite apreciar que las construcciones más grandes y notorias son escuelas y centros educativos. Al poniente se observan las instalaciones del CECAM, tres grandes módulos que albergan dormitorios, salones y auditorio. En la parte media se distingue la Secundaria Federal y hacia la parte baja se encuentran las instalaciones del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) y del Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM). Sendos letreros de piedras encaladas permiten leer las siglas de las instituciones, como carta de presentación al visitante.

Desde la década de los años sesenta, en Tlahuitoltepec han proliferado múltiples centros educativos. En el ciclo escolar 2002/03 funcionaban un total de 38 escuelas (Cuadro 17) para una población en edad escolar de 3,318 habitantes (5-18 años) según los datos censales reportados; proporcionalmente entonces había una escuela por cada 87 personas en edad escolar y un maestro por cada 19¹¹.

⁸ Estos mecanismos se nutren del prestigio musical que tiene el poblado en círculos artísticos y académicos de Oaxaca y la ciudad de México.

⁹ La alta vitalidad lingüística del mixe la coloca en el cuarto lugar en el estado de Oaxaca, con 105,443 hablantes. En Tlahuitoltepec, de un total de 7,316 habitantes de 5 y más años, 4,859 son bilingües mixe-español (66.41%) y 2,346 (32.06%) se reportan como monolingües en mixe. (INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000). Salomón Nahmad señala que si bien el Instituto Lingüístico de Verano ha reconocido seis lenguas distintas en la Región Mixe, lingüistas nativos afirman la existencia de un solo idioma, con variantes dialectales en su mayoría inteligibles (2003:83). Sin embargo, la variante es marcador de diferencia intracomunal y dicho papel es preponderante en las relaciones intraétnicas.

¹⁰ La organización étnica SER elaboró una versión que actualmente se difunde en las *Semanas de Vida y Lengua Mixe* (SEVILEM). A su vez otros grupos de profesionistas nativos promueven propuestas alternativas, como el caso de los etnolingüistas egresados del CIESAS en los años ochenta.

¹¹ Los principales municipios de la zona alta comparten esta tendencia a la multiplicación de escuelas. Totontepec Villa Morelos cuya población en edad escolar es de 2,224, funciona una escuela para cada 85 habitantes; Tamazulapam tiene una escuela por cada 120 habitantes en ese rango, y en Ayutla –considerada puerta de entrada a la región- existe una por cada 82. (INEGI, XX Censo General de Población y Vivienda 2000).

Cuadro 17. Instituciones educativas en Santa María Tlahuitoltepec Mixe
Ciclo escolar 2002/03

Nivel educativo	Nº de escuelas ^{a/}	Alumnos inscritos	Personal docente ^{b/}
Preescolar ^{c/}	13 (9 de preescolar indígena)	361	17
Primaria ^{d/ *}	11 (8 de primaria indígena)	1 828	72
Secundaria ^{e/}	7 (1 secundaria federal y 6 telesecundarias)	594	34
Bachillerato ^{f/}	2 (1 bachillerato musical)	327	24
Nivel superior licenciatura	1 (semiescolarizado)	58	n/d
Escuela albergue	3	n/d	n/d
Educación especial	1	7	2
Total **	38	3175	171

a/ La cuantificación de escuelas está expresada por las claves de centros de trabajo.

b/ Incluye personal directivo con grupo.

c/ Comprende: general, educación indígena y cursos comunitarios coordinados por el CONAFE.

d/ Comprende: general, educación indígena, cursos comunitarios coordinados por el CONAFE y migrante.

e/ Comprende: general, para trabajadores, telesecundaria, por cooperación y técnica en sus ramas: industrial, agropecuaria, pesquera y forestal.

f/ Comprende general de tres años, por cooperación, pedagógica, de educación artística (CEDART), telebachillerato, y tecnológico en sus ramas: industrial y de servicios, agropecuaria, pesquera y forestal.

*No incluye la primaria particular administrada por religiosas salesianas.

**No se incluyen los servicios de educación inicial

FUENTE Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Departamento de Estadística.

En el nivel medio superior, en 1996 el CBTA-BICAP de Tlahuitoltepec constituía la única alternativa en el Alto Mixe. Para el ciclo escolar 2002-2003¹², de 17 bachilleratos de la Región cuatro atendían ésta zona¹³, y cinco más se ubicaban en la Media, la mayoría funcionando en modalidad semiescolarizada o a distancia¹⁴.

A excepción de la secundaria federal y el instituto tecnológico superior, asistidos por docentes foráneos, y una primaria privada de monjas salesianas, todas las demás escuelas cuentan con mayoría de maestros originarios de Tlahuitoltepec. Los datos del Censo del 2000 registraron a 88 profesionistas radicando en la localidad (contra 51 en 1990); de los cuales el 48.8% (43) tiene como opción profesional el área educativa y docente.

Entre las dependencias, sistemas y subsistemas educativos representados se hallan la DEI, el Plan Piloto de Educación Bilingüe y la DEF del IEEPO, la Dirección General de

¹² El BICAP contaba entonces con una matrícula de 293 estudiantes (171 varones y 122 mujeres). La mitad provenía de otros municipios de la región. (Fuente: Archivo escolar BICAP).

¹³ Ubicados en Tamazulapam, Totontepec y Tlahuitoltepec, donde la escuela de música se reporta como Bachillerato Musical.

Telesecundarias, la DGETA, el CONAFE, la Dirección de Educación Especial, el CONACULTA y la CDI. La mayor presencia de las instituciones del Estado en el poblado se da a través de la escolarización.

Ello no supone necesariamente mayor cobertura escolar. Las cifras censales muestran la existencia de otros problemas, por demás frecuentes en localidades de alta marginación, que limitan el acceso a la escuela. De un total poblacional en el año 2000 de 85,722 de personas en todo el Distrito Mixe¹⁵, el 30.78% carecía de instrucción escolar alguna y sólo un 16.10% contaba con sexto grado de primaria. En Tlahuitoltepec éste último indicador abarcaba al 16.5% de su población de 15 años y más, y un 37.9% carecía de instrucción alguna. Menos del 2% contaba con instrucción superior (Cuadro 18).

Cuadro 18. Escolaridad Santa María Tlahuitoltepec Mixe. 2000.

Población de 15 años y más	4,933	100%
Sin instrucción	1,874	37.9%
Con primaria completa	815	16.5%
Con secundaria completa	442	8.96%
Sin instrucción media superior	4,401	89.2%
Con instrucción superior	97	1.96%
No específica instrucción superior	36	0.7%

Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda 2000

En la percepción de los habitantes la escolarización representa un recurso importante de distinción a nivel regional. Más que asociarse al crecimiento numérico de las escuelas, ésta percepción se relaciona con dos aspectos que la cualifican. El primero tiene que ver con una inusual derrama de recursos públicos -técnicos, materiales y financieros- destinados al funcionamiento de los centros de nivel medio superior y superior, que las distingue claramente entre sus símiles de la región, y resulta excepcional dadas las conocidas carencias que caracterizan a las escuelas públicas en las regiones indígenas de México. El segundo es su

¹⁴ Telebachilleratos de Oaxaca (TEBAO) y Centros de Educación Media Superior a Distancia (EMSAD). La modalidad escolarizada incluye Colegios de Bachilleres (COBAO), Bachilleratos Integrales Comunitarios (BICS), y Centros de Educación Tecnológica (CBTA).

difusión como proyectos reivindicativos de la identidad mixe y de los valores asociados con la comunidad, en los que diversos aspectos del currículum y funcionamiento escolar se hallan bajo control de ciertos actores locales. De manera especial, el bachillerato y la escuela de capacitación musical se difunden a escala estatal –e incluso nacional- como experiencias de punta en educación intercultural, con infraestructura sólida, recursos educativos modernos, tecnologías de la información, pertinencia lingüístico-cultural y participación comunitaria en las decisiones, la definición y la operación de sus respectivos modelos educativos.

El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) surge en 1996, a resultas de un complejo proceso de gestión encabezado por un grupo de profesionistas locales, que los lleva a apropiarse de la institución original (el CBTA N° 192) y adquirir control sobre la propuesta pedagógica y la selección del cuerpo docente de la escuela. El hecho es producto de una historia en la que mixes con trayectorias letradas se posicionan como intelectuales locales situados en el punto de contacto entre lo externo y lo interno. Hacia fuera, cumplen funciones de intermediación e interlocución con instancias oficiales y organismos civiles proclives a las reivindicaciones educativas de los movimientos indígenas. Hacia adentro, son gestores de servicios y escuelas e ideólogos de un discurso educativo comunalista-etnicista que busca la hegemonía local. Antes de abordar la especificidad del BICAP como proyecto étnico, revisemos la trama histórica en la que se inserta.

3.2 Los perfiles de intermediación local

En un complejo proceso histórico local que data de los años cincuenta, Santa María Tlahuitoltepec Mixe ha sido escenario de diversos tipos de intermediación corporativa y civil

¹⁵ 5 años y más.

desarrollada por sujetos escolarizados que transitan desde el maestro-promotor-gestor en las décadas de los años sesenta y setenta, al joven profesionalista mixe en la segunda mitad de los noventa, pasando por la mediación ejercida en los años ochenta y principios de los noventa por liderazgos étnicos. A resultas de éste proceso la escolarización local se fue convirtiendo en un campo de acción privilegiado del broker mixe, amén de su fuente de subsistencia, dominio de poder y espacio de hegemonización de sus distintos discursos identitarios.

Una de las primeras etapas de la intermediación en la arena educativa local se caracterizó por la irrupción del maestro como interlocutor entre la población y las instituciones del Estado. Desde mediados de los años treinta llegan algunos maestros castellanizadores¹⁶; en la década de los cincuenta ya los primeros maestros originarios del municipio comienzan a configurarse como un nuevo actor social y político.

En 1956 se instala la Primaria Federal, inicialmente como *escuela incompleta* de cuatro grados, con maestros pagados por el municipio. Formados en el indigenismo integracionista, asumen su papel de agentes civilizatorios más allá del aula, en un contexto de aceleradas transformaciones en la dinámica socioeconómica y cultural local con la llegada del ímpetu modernizador de la época. En 1962 fueron activos gestores de la introducción del agua potable, la ampliación de las vías de comunicación y la llegada de instituciones y programas gubernamentales diversos¹⁷, cambios que se vivían con mucha expectativa:

¹⁶ Provenientes de la Normal Regional de Villa Alta, el enclave mestizo de la sierra norte. Ubicado en la vecina zona zapoteca, al noreste de la región mixe, Villa Alta constituyó el único asentamiento hispano en la zona durante la época colonial. Durante siglos fue un centro de poder supracomunal como cabecera dominical y sede del Juzgado, hasta la creación del Distrito Judicial Mixe el 18 de junio de 1938.

¹⁷ Los documentos municipales registran como acontecimientos relevantes en esta etapa la introducción de los fertilizantes inorgánicos entre 1970 y 1972, la construcción de terrazas de cultivo a cargo de la Comisión del Papaloapan, la construcción de escuelas y la fundación de varias de las rancharías del municipio y, en 1975, la luz eléctrica y la construcción de la carretera pavimentada que comunica la región mixe con las ciudades de Mitla y Oaxaca (Plan de Reordenamiento Territorial de la Comunidad de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Comisariado de Bienes Comunales, septiembre 1999).

“Las cosas fueron cambiando, empiezan ya las diversiones, que las mujeres ya vienen a los bailes, la inauguración de la escuela nueva y la llegada de la carretera, en todo coincidió y me impresionó bastante que todo mundo quería saber, todo mundo quería conocer qué iba a pasar con todo eso que llegó, la luz, la carretera, bueno, saber qué va a pasar.” (Maestra municipal, registro 20/10/02).

El *capital cultural* de los maestros –su manejo del castellano oral y escrito y sus competencias letradas- fue un recurso estratégico que los colocó en posiciones privilegiadas en la vida política y económica del municipio. Sus iniciativas de organización cristalizaron en la fundación del *Comité Promejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec (COPROSCUT)*, la primera organización local de maestros nativos con un claro carácter de gestión:

“Éramos pocos maestros –siete, ocho entonces-, apenas estábamos iniciando y era necesario nuestro consejo para la autoridad, pues muchos no sabían hablar el castellano y no conocían adónde iban a ir a solicitar algunos apoyos. Entonces teníamos que organizarnos para pedir con ellos” (Maestro promotor. Registro 20/10/02).

Tanto el *poder independiente* que les significaban sus competencias bilingües y letradas, como el *asignado* por la población como sus interlocutores hacia el exterior (Adams 1974:46) permitieron al grupo consolidar su influencia en la micropolítica local y competir regionalmente por los recursos disponibles. Su papel de agente civilizatorio nacionalista se entretrejía con el exacerbado sentimiento localista de las comunidades mixes y sus rivalidades históricas. El maestro actuaba bajo ambas lógicas; promovía el arribo de los signos de la modernidad, la nación y la ciudadanía; y a la vez fomentaba el orgullo local, negociando ventajas que dieran prestigio a su pueblo dentro de las pugnas existentes en la escena regional:

“La carretera iba a pasar por la curva grande de Tamazulapam, (de ahí) iba a pasar a Atitlán y de hecho (a) Zacatepec. Entonces se hizo un documento pidiendo que pasara aquí la carretera, porque beneficiaba más que allá. (...) Fuimos a Tamazulapam y allá había un líder fuerte. Ese no quería que viniera la carretera. (Pero) un ingeniero que trazaba la carretera nos llamó, nos dice (que ese) señor no quiere dejar que la carretera pase por Tlahui. Empiecen ustedes (el trazo) en Tlahuitoltepec, y cuando ya empieza el río, el

terreno de ellos y de nosotros, intervenimos, dice. Y así es la única forma. Ya después nos comunicaron que sí iba a entrar la carretera.” (Maestro local, registro 20/10/99).

La intermediación del maestro tenía un carácter político-cultural¹⁸ y neutralizaba los conflictos potenciales relacionados con la marginación y el aislamiento de una localidad indígena con las características de Tlahuitoltepec, haciendo accesibles a la población recursos altamente valorados. Es una etapa en que éste actor traduce culturalmente los significados del proyecto nacional, y se convierte en promotor de un discurso anclado en los postulados civilizatorios del indigenismo integracionista y de aculturación en el que había sido formado¹⁹. Sin embargo, al tiempo que cumple su función modernizadora, también configura una ideología comunalista que ensalza la identidad lingüístico-cultural local.

Así, en el terreno de las manifestaciones artísticas y culturales, impulsa el trabajo de las bandas de viento tradicionales y los cuadros de danza y oratoria con fuertes tintes identitarios comunales. En el campo político, el COPROSCUT tuvo uno de sus campos de acción en el tema de la elección de autoridades; en 1972 algunos de sus miembros cuestionaron la influencia de ciertos grupos de poder en el nombramiento y pugnaron por la redefinición del sistema de *usos y costumbres*, estableciendo el voto en asamblea y un escalafón de cargos más jerarquizado y rígido, que hoy día constituye uno de los pilares básicos de la identidad étnica local. Resulta relevante que el incremento en sus cuotas de poder independiente les permitió incidir en la reorientación del sistema de control social vigente y consolidarse como un grupo político importante en el dominio de la política comunal.

¹⁸ Cfr. capítulo 1.2.2.

¹⁹ En el marco de la escuela de la aculturación, la DEF en Oaxaca anunció en 1935 la apertura del Internado Indígena de Ayutla, gestionado por el cacique local en aras de hacer de su pueblo el bastión civilizatorio y “puerta de entrada a la región mixe” (Laviada 1978). Junto con la Normal Regional de Villa Alta, establecida desde 1925, ambas instituciones constituyeron los centros de la política educativa en la remota mixe alta durante esos años, y los principales centros formadores de maestros nativos.

En la arena educativa, la disputa por la influencia política y social de los maestros se hizo notar en un creciente faccionalismo, cuyos actores tenían posiciones diferenciadas frente a los cambios modernizadores. Una facción importante fueron los religiosos salesianos, que desde 1962 promueven su misión evangelizadora vía la instrucción escolar.

En 1964 empezó a funcionar un centro preescolar que posteriormente se convertiría en la Primaria Xaam, actualmente dirigida por monjas de dicha orden. Las posturas se dividieron; familias de prestigio local colaboraron con los religiosos y difundieron las prácticas y ritos católicos frente a la costumbre ritual tradicional, estableciendo una frontera interior. Sus hijos asistían a la primaria de las monjas, quienes apelaban a todo tipo de estrategias para incrementar su matrícula en franca competencia con la primaria federal. Los maestros de ésta última descalificaban la escasa formación pedagógica de los religiosos en contraste con sus propias trayectorias normalistas, y difundían valores de la educación laica nacionalista propios de la política educativa vigente a nivel nacional. En la primaria de las monjas, junto con el castellano oral y escrito, la formación religiosa y la estricta disciplina eran valores reconocidos entre los pobladores:

“Pues toda la gente se inclinaba más con ellos, y la Pablo no, porque ellos les daban muchos regalos. Eso fue lo que atrajo, muchos regalos, muchos cuadernos, muchas ropas, luego daban desayunos y así es como se animaron los muchachos. Todos los padres de familia se inclinaron más allá” (...)

Las monjas revisaban constantemente sus horarios de clase, su plan de clase, y ellos (los niños) estaban muy apegados al programa, son muy educados, disciplinados, y yo creo que por eso iban logrando la preparación” (Maestro de la primaria federal, registro 20/10/99) .

La irrupción de los salesianos complejizó la disputa por el control de la escolarización local en tanto recurso crecientemente valorado. Sin embargo, quizá incluso más relevante que su oferta de educación religiosa, fue su contribución a la formación de los primeros profesionistas

nativos, al impulsar las trayectorias escolares de jóvenes mixes en sus escuelas e internados del país y posteriormente sus estudios superiores y normalistas²⁰:

“Los señores salesianos sacaron a muchos muchachos a estudiar, en Puebla, en México (...) Y muchos que (fueron) muy capaces para la educación. (...) Ya fue completamente diferente, nos dimos cuenta, siempre los sacerdotes preparan bien a la gente y ya salieron bien esos compas. Ya estaban estudiando y empezaron a trabajar. No sé cómo le hacen, se preparan bien en la escuela pública que es de nosotros y creo que por irse al internado, salen a prepararse, y (esos compañeros) maestros están demasiado preparados” (Maestro de la primaria federal, registro 20/10/99).

El creciente sector de maestros –encabezado por los de formación normalista- tuvo uno de sus principales logros de intermediación en la apertura de la Escuela Normal Experimental “Zempoaltépetl” en 1976. Activando sus vínculos sindicales corporativos, establecieron contacto con dos líderes mixes de la CNC. Por su conducto, aprovechando el espacio del Congreso Nacional de Pueblos Indígenas de Pátzcuaro, enviaron su solicitud ante el gobierno federal. Nuevamente, la tarea de gestión se insertó en la fuerte competencia entre los municipios mixes por atraer los recursos oficiales:

“Fuimos a entrevistar al gobernador (Manuel Zárate Aquino). No habíamos hecho audiencia, y ya cuando pasamos nos dice: ‘qué se les ofrece, porqué tanta gente’. (...) Los mixes se le presentaban así en grupo, y puros jóvenes. Y ya dijimos que nosotros solicitamos la Normal, que sabemos que ya está el papel (la solicitud previamente presentada a nivel federal).

- Si –dice-, según sabemos el Tesorero tiene el documento.

- Pues no nos atendió

Pues lo citó, inmediatamente vino, llegó asustado. “No encuentro el papel”, dice. Después nos enteramos que él quería que la Normal se fundara en Totontepec, por eso no quería (atendernos)” (Maestro normalista. registro 29/10/99).

El logro de la Normal fortaleció considerablemente el poder local de éste sector, cuyos miembros más prestigiados y de mayor escolaridad se incorporaron como docentes normalistas y

²⁰ Hoy día los salesianos tienen presencia educativa a nivel regional; mantienen dos internados a nivel secundaria, tres escuelas primarias y un pensionado para estudiantes de nivel medio superior.

mantuvieron injerencia en la toma de decisiones interna. Su posición de intermediación se amplió al haber abierto un canal de comunicación con figuras de alto nivel de las instituciones educativas oficiales, activando una red a la que apelarían a partir de entonces para gestionar proyectos educativos –elaborados por ellos- que reflejaban muy peculiares síntesis entre sus intereses como actores sociales y políticos, y su interpretación de las necesidades educativas de la comunidad²¹.

La Normal funcionó durante diez años y constituyó un parteaguas en la historia social de la escolarización en Tlahuitoltepec. Fue un factor de movilidad social para toda una generación de docentes nativos que egresaban con un nuevo estatus socioeconómico como maestros con plaza del IEEPO. Fue también un mosaico de tendencias ideológico-políticas que incidieron en la formación de los estudiantes y sus visiones de desarrollo local y regional. Aunque profundamente modernizadora, la Normal estuvo lejos de ser la institución formadora de agentes de aculturación que se suponía fuera; antes bien, a diez años de su apertura, la incidencia ideológica del movimiento democrático magisterial oaxaqueño (Martínez Vásquez 1992), las ideologías de izquierda y la gestación de una intelectualidad nativa que orientó dichos bagajes teóricos a la búsqueda de alternativas de organización por un desarrollo sociocultural propio, fueron factores que hicieron de éste tipo de escuelas un espacio altamente crítico de las políticas gubernamentales y que en alguna medida definieron su cierre²²:

“Había maestros que eran un poco marxistas, les gustaba organizar a los alumnos, era lo importante que tenían esos maestros. Siempre nos invitaban, (a hacer) esto por la comunidad, tenían esa mirada de mejorar la comunidad. Gracias a ellos los que somos de esa generación nadie se opone a servir (en el sistema de

²¹ El sector de maestros bilingües, recién llegado al municipio, quedó al margen de estos proyectos. Aislado en las rancherías, con escasos recursos materiales y formación escolar, y promotor de un discurso de educación bilingüe sumamente impopular en el sector magisterial, ocupaba en estos años una posición marginal en la dinámica educativa local. Para los maestros adscritos al sistema de Educación Formal, éstos eran considerados como docentes de segunda categoría a partir de su escasa escolaridad y sus difíciles condiciones de acceso y permanencia.

²² Tendencias que en estos años caracterizaban a las Normales Rurales en general (Latapí 1998). En 1986 se estableció como nuevo requisito de ingreso a las normales el nivel mínimo de bachillerato o equivalente. Esta disposición canceló la posibilidad de cubrir la matrícula mínima de la Normal Zempoaltépetl, ya que en esos años en la región alta no existían escuelas de nivel medio superior.

cargos), a hacerlo gratuitamente. Fueron muy buenos, aunque eran partidarios del marxismo-leninismo, pero eso nos permitió organizarnos mejor” (Ex alumno de la Normal Experimental, registro 20/10/99).

Si la gestión de la Normal fue un recurso estratégico bajo control del sector magisterial normalista, otros frentes configuraban nuevos equilibrios de poder. A finales de los setenta, la acción de los maestros se conjugó con la llegada de un discurso étnico modernizador, anclado en la reivindicación de los derechos indígenas. Los portadores eran un grupo de jóvenes profesionistas que en años anteriores había sido apoyado por curas salesianos para continuar sus trayectorias escolares e ingresar al nivel superior. Ellos se consolidan en la década siguiente como una facción que disputa a los maestros la hegemonía en la arena educativa.

La intermediación del nuevo grupo tuvo como rasgos específicos la búsqueda de un frente étnico regional²³, y la amplitud y diversificación de sus redes sociales. Éstas últimas, si bien priorizaban los vínculos con el Estado, ejercían contrapesos importantes activando la red étnico indianista: organizaciones sociales e indígenas, organizaciones no gubernamentales, instancias académicas y agencias internacionales de financiamiento a proyectos de desarrollo. Jugó un papel importante el liderazgo del antropólogo Floriberto Díaz, figura pública en el movimiento indígena en México, quien centralizaba los contactos y gestionaba recursos y apoyos para proyectos diversos en la localidad.

Las apropiaciones escolares promovidas por el nuevo grupo en los años ochenta tuvieron éste marcado sesgo etnicista. La Secundaria Comunal “Sol de la Montaña” se abrió en 1979 en modalidad particular, recogiendo una iniciativa anterior de los maestros del COPROSCUT por contar con una secundaria que alimentara la Normal y vinculara a los jóvenes con las actividades

²³ Éste intento se promovió a través de la creación del CODREMI, propuesto como espacio supracomunal para plantear demandas colectivas a las instituciones oficiales y gestionar apoyos en diferentes campos reivindicativos de los derechos indígenas. Aunque las diferencias intercomunitarias y el cuestionamiento de Floriberto Díaz como

económico-productivas del municipio. Con un perfil basado en los “principios comunitarios”, sus objetivos definían puntualmente un conjunto de elementos que resultaban escolarmente significativos para el grupo gestor y apegados a su discurso étnico:

- I. Desarrollar métodos y técnicas adecuadas a las condiciones y problemas que enfrentan las comunidades mixes.
- II. Promover que participen activamente los elementos de la comunidad educativa.
- III. Capacitar lingüísticamente a los alumnos con el objeto de que puedan escribir y leer el idioma mixe.
- IV. Partir del reconocimiento y dinamización de los valores culturales, hábitos y costumbres comunales de nuestros pueblos con el objeto de que el resultado del plan educativo genere efectivamente una educación centrada en ellos.
- V. Orientar que el aprendizaje del castellano cumpla esencialmente la función de ser un vehículo de comunicación con otros grupos sociales y nos relacione con el conjunto de instituciones oficiales de tal manera que sirva para la defensa de los derechos del propio pueblo mixe.
- VI. Recopilar, analizar y sistematizar los elementos de la vida mixe, para su empleo como material básico de educación.
- VII. Promover que los alumnos adquieran conocimientos prácticos y útiles que puedan conllevar a su propio desenvolvimiento y al de su comunidad de una manera permanente.
- VIII. Conservar y mejorar las técnicas de trabajo propias de las comunidades mixes, a través de la observación y participación directas.
- IX. Mejorar la lista alimenticia de las comunidades, comenzando por alumnos y maestros.
- X. Conservar y fomentar el uso de las plantas medicinales en la terapéutica de las enfermedades.
- XI. Desarrollar y promover las actividades pecuarias menores, con el fin de lograr fuentes de ingreso económico.
- XII. Promover el saneamiento personal y ambiental en la comunidad.” (CODREMI, 1981).

La efervescencia de éste tipo de proyectos educativos se acompañaba por una creciente especialización de las propuestas, que se elaboraban con apoyo de nodos académicos vinculados a la red étnico indianista. El *Centro de Capacitación Musical Mixe (CECAM)*, abierto en 1982, fue promovido como un proyecto de *profesionalización* de la tradición musical de las bandas de viento, con asesoría de musicólogos y especialistas de diversas partes del país e incluso del

“representante” de los pueblos mixes llevaron al declive de la iniciativa, hoy día SER promueve la continuidad del proyecto.

extranjero. El proyecto *Ideas para una Educación Integral Mixe (IEIM)* de 1986, exponía un planteamiento educativo integral a largo plazo, en todos los niveles, que vinculara la socialización familiar y la escolarización; planteamiento pedagógicamente sustentado en los enfoques sociocultural y cognitivo del aprendizaje y elaborado con asesoría pedagógica y educativa. Ambos proyectos fueron apoyados por el director del INI, Miguel Limón Rojas, quien desde entonces se convierte en el principal padrino político de Tlahuitoltepec.

A estas alturas del proceso, la formación escolar y profesional es un eje en la concepción de desarrollo de los líderes locales: siendo ellos mismos actores letrados, asignan un lugar prioritario a la profesionalización de las nuevas generaciones de jóvenes mixes. Interpretando las competencias letradas desde la perspectiva étnica, éstas se recrean como atributo de una identidad mixe moderna y comunalista:

“Floriberto siempre nos decía (...) que teníamos que prepararnos, hacer lo posible por estudiar y con esos elementos ayudar a la comunidad. Igual el maestro Mauro, siempre han tenido esa intención de que los muchachos estudien” (Maestra bilingüe, registro 10/10/99).

El establecimiento del nivel medio-superior era un paso obvio en la carrera por la escolarización local, especialmente a raíz del egreso de las primeras generaciones de la secundaria²⁴ y la ausencia de bachilleratos en la región alta. El cierre de la Normal en 1986 dio pie a la gestión del nuevo proyecto, un CBTA que tentativamente funcionaría bajo los postulados del IEIM: educación integral, comunalismo y participación social del maestro.

El grupo etnicista de Floriberto Díaz y el maestro normalista Mauro Delgado -entonces presidente municipal- presentó el planteamiento a Miguel Limón Rojas y a Rolando de Lassé,

²⁴ En 1981, una facción del sector magisterial local gestiona la instalación de una Secundaria Federal. El grupo etnicista de Floriberto Díaz se oponía, y pugnaba por mantener la secundaria comunal “Sol de la Montaña” y la continuidad del proyecto identitario que esta escuela representaba. La disputa entre ambas facciones mostró que la propuesta etnicista no ocupaba una posición hegemónica en la esfera local. Finalmente el argumento de los recursos que quedaban garantizados con la secundaria federal, inclinó la balanza hacia la postura del grupo magisterial.

Director General de DGETA. Con una rapidez inusitada que denota ya el padrinazgo político ganado, ese mismo año entró en funciones el CBTA N° 192 en las antiguas instalaciones de la Normal, con una planta docente formada por ingenieros, técnicos y administrativos que tentativamente serían empapados del sesgo cultural de la nueva escuela. El éxito en la gestión habla ya de la capacidad del sector de intermediación local para aprovechar la vigencia del pluralismo cultural en las políticas nacionales y proponer -desde un discurso étnico bastante consolidado- alternativas de escolarización culturalmente pertinentes.

Si bien la llegada de recursos materiales y humanos, las cuotas de prestigio regional y la matrícula en ascenso fueron factores que apuntalaron las posiciones de poder del grupo, las pugnas entre facciones locales etnicistas y magisteriales fueron una constante en los años posteriores y tuvieron como vértice el nivel medio superior. Las múltiples dificultades ideológicas y operativas para impulsar el planteamiento etnicista en el CBTA -una escuela con docentes foráneos y una lógica institucional propia- eran un aspecto importante. Sin embargo, los conflictos funcionaron como catalizadores de las pugnas de poder local, rebasando los muros de la escuela y ubicándose en el centro mismo de la dinámica política comunitaria. El trasfondo puede leerse como una lucha por la hegemonía de ciertos discursos educativos, elaborados desde los *hábitus* y las posiciones diferenciadas de sus constructores.

Las versiones disociadas y contradictorias del conflicto que tuvo lugar en esos años son expresión de las posiciones diferenciadas de sus protagonistas. Por un lado, el grupo etnicista interpretó el problema como una abierta oposición de los docentes “externos” al proyecto de educación alternativa que buscaban impulsar:

“Pensamos que existía un consenso real, sin embargo en el momento de operarlo (el proyecto), en el CBTA surge una fuerte oposición e inconformidad de los que ahí participan como docentes y trabajadores del plantel (...), ésta se dio fundamentalmente con gentes externas a la comunidad. (...) Inicialmente la

institución empieza a funcionar como se tenía pensado; sin embargo con el correr del tiempo, también se empiezan a formar grupos de poder y de intereses, que se oponen tajantemente al proyecto de contar con una nueva educación, congruente con los principios comunitarios” (Crisóforo Gallardo. Director académico BICAP. Registro 22/11/99).

Por otro lado, hay relatos de maestros locales que sí reconocen una identificación inicial de los maestros foráneos con el espíritu étnico del proyecto:

“Llegan jóvenes egresados del ITAO y muy entusiasmados organizan las actividades. Estuvo muy bien, hubo un director que coordinó bastante bien las actividades. (...) ellos nunca descartaron la participación de las autoridades, bajaban y comentábamos cómo veíamos, qué problemas teníamos. Había una relación íntima entre autoridades y maestros en los primeros tres años” (Maestro del CECAM, registro 20/10/99).

Los ingenieros y técnicos que operaban el CBTA, en su mayoría provenientes de la capital oaxaqueña, eran personal basificado en plazas asignadas por la DGETA, que cumplían horarios de trabajo previamente definidos; habitaban en el municipio de lunes a viernes, aunque las exigencias sindicales los obligaban a ausentarse de la comunidad periódicamente. Siguiendo una lógica gremial propia, defendían una jornada laboral de ocho horas y espacios de participación sindical. Su posición se confrontaba con el reclamo del grupo etnicista de una mayor vinculación de los docentes externos a la dinámica comunal, lo que implicaba una presencia más regular en el poblado, mayor trabajo extra-áulico, ruptura de horarios preestablecidos, y diseño de nuevos contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje.

En la perspectiva de aquéllos, tales condiciones de trabajo suponían riesgos a sus derechos laborales, amén de ser impuestas por un grupo al que no reconocían legitimidad como autoridad educativa. Por su parte, el grupo etnicista da a la reacción del personal del CBTA una interpretación político-cultural; su oposición es leída como fruto de intereses creados y a la vez como conflicto interétnico:

“El asunto de las ocho horas y de la ley federal del trabajo también representaba de alguna manera una visión occidental, que no tenía que ver con la propuesta de nosotros como indígenas. Decíamos que es como el campesino que trabaja sin horario desde temprano, y no tiene horario, regresa tarde. Entonces nosotros decíamos que esa era la visión que tenemos y que tenían nuestros padres, y que de alguna manera se sigue teniendo en la comunidad”

“En un principio pensábamos que tendríamos varios aliados y que los más cercanos (serían) los maestros locales... un poco por el tipo de movimiento magisterial que ha habido en Oaxaca, que se caracterizaba por ser contrario a las políticas educativas del país (...) Sin embargo, cuando se plantean éstas cosas, no hay eco en los compañeros maestros, muy al contrario. (...) Como que se les toca en su parte débil, hay un interés que es afectado. Y entonces todo lo demás que ellos han dicho queda como discurso” (Crisóforo Gallardo., registro 23/11/99).

Sobre estas interpretaciones, las posturas se polarizaron al paso del tiempo; en la primera mitad de los años noventa la planta docente del CBTA se dividió entre quienes apoyaron la postura de los líderes étnico-comunitarios y quienes apelaron a su adscripción sindical como mecanismo de defensa de sus derechos laborales. Cada grupo contaba con sus aliados en el amplio espectro de los actores educativos del municipio. Sin embargo, la correlación de fuerzas había variado: el padrinzago político con que contaba el grupo etnicista fortaleció su posición y le dio ventajas comparativas que lo llevaron finalmente a lograr el control del proyecto frente a sus opositores.

A principios de 1995 el grupo etnicista aprovechó una visita del Director General de DGETA para plantearle públicamente el alejamiento de los principios que habían dado origen al CBTA²⁵. La demanda inicial se orientaba hacia una revisión curricular y un replanteamiento operativo:

²⁵ Floriberto Díaz fungía entonces como Presidente de Bienes Comunales en el municipio. Éste personaje muere ese mismo año por complicaciones cardíacas; sin embargo la conducción del proyecto EDICOM es retomada por otros tres profesionistas nativos –el médico Crisóforo Gallardo, el ingeniero agrícola Marino López y el abogado Palemón Vargas- y por el maestro normalista Mauro Delgado. El grupo mantuvo la ideología etnicista del proyecto, si bien con el tiempo fue incorporando reformulaciones propias. La muerte de Floriberto no detuvo el proceso de apropiación étnica de la escuela; sin embargo sí incidió en que las redes sociales de intermediación local se fueran constriñendo progresivamente al vínculo con los agentes gubernamentales.

“Se le dice que es necesario revisar los planes y programas del bachillerato y revisar el proyecto que había dado origen a éste bachillerato para la comunidad. Se denuncia que la gente no está asumiendo su papel, que sigue siendo un bachillerato de tantos que hay en el país cuando lo que nosotros queremos es un bachillerato más acorde con las necesidades y las ideas de nuestra gente. (...)

Se tiene que cambiar la educación, cambiar las prácticas docentes... pero no cambiar de gente. Eso no se plantea, no decimos ‘bueno, ustedes se salen y entramos nosotros’ (...) De hecho así no inicia, sino que digamos que era una reforma interior, no estábamos pidiendo cambio de escuelas, era trabajar un poco al interior del monstruo...” (Ibid).

Del funcionario se obtuvo un compromiso informal de integrar una comisión revisora con dos representantes de cada sector involucrado (autoridades municipales, miembros de la comunidad, coordinación estatal de DGETA, oficinas centrales, docentes del plantel, alumnos y exalumnos). Pocos meses más tarde, el acuerdo se formaliza en una visita del Secretario de Educación Pública:

“Él (el funcionario de la DGETA) se muestra muy receptivo, aunque desde luego, estamos en nuestro terreno, ¿no?. Se muestra acá como el buen político, nos la hace creer. Pero también nosotros le tomamos la palabra; no sabe que va a venir el Secretario de Educación. No tarda mucho y tiene que venir otra vez...! Y entonces prácticamente se hace ese compromiso, se tiene que hacer esa comisión” (Ibid).

Las negociaciones se perfilaron inicialmente hacia la apertura de una especialidad de Técnico Comunitario en Desarrollo Rural como parte de la oferta curricular; cuyos contenidos y modalidades de estudio serían supuestamente definidos con participación local. Sin embargo, dicha opción no bastó para impedir la pugna política interna. El momento cúlmen del conflicto se dio cuando el grupo etnicista, con pleno apoyo del asesor personal de Miguel Limón Rojas, pidió la remoción del equipo docente del CBTA y su sustitución por un nuevo cuerpo de maestros locales que asumiría la responsabilidad operativa del proyecto escolar:

“En 1996 se plantea otro bachillerato totalmente, se necesita extirpar totalmente todo, con lo doloroso que puede ser, pero tiene que ser. Retirar éste bachillerato para poner otro, pero con personal nuevo porque ésta gente ya tiene una inercia y entonces es muy difícil el cambio. Vamos a plantear un bachillerato diferente

también con personal diferente. En ese bachillerato la cuestión curricular tendrá que generarse a partir de acá.” (Ibid).

Resulta claro que el cambio institucional no hubiera sido posible sin una posición de fuerza, que el grupo había adquirido en su carácter de intermediario. El aval institucional del Estado y los vínculos de los líderes locales con nodos de mucho poder en la red gubernamental neoindigenista²⁶ impidió la descalificación del proyecto por las facciones opositoras y permitió al grupo sostenerse en el enfrentamiento político interno que tuvo lugar.

En busca de aliados, los maestros del CBTA acusaron al grupo etnicista de manipulación y oportunismo, difundiendo argumentos de toda índole para legitimar su postura e inclinar la correlación de fuerzas a su favor. La tensión alcanzó incluso a los estudiantes:

“Antes estaba de director del CBTA un profesor que era de Tlahui, y él no quería que el BICAP estuviera ahí porque él estaba de director.(...) Luego estaban los ingenieros de Tlahui que trabajaban en el CBTA. La mayoría eran de fuera, pero había quienes eran de aquí (...) y para nada aceptaban la idea del nuevo bachillerato. Decían que esa escuela iba a ser nada más de unos y no de la comunidad. La gente decía que era sólo de ellos y que ellos decían que era de la comunidad.” (Estudiante BICAP, registro 03/04/00).

Con la intervención del asesor personal del Secretario al frente de las gestiones administrativas y el cabildeo político en las instancias gubernamentales, el grupo etnicista lanzó la promoción para el inicio del BICAP en el ciclo escolar 1996-1997, usando salones prestados por el Municipio y difundiéndolo como una opción escolar alternativa orientada al desarrollo de la cultura mixe:

“Platicamos con los jóvenes de nuevo ingreso, y les decíamos que estaban en libertad de decidir si se quedaban en el CBTA o nos lanzábamos juntos a la búsqueda de un nuevo modelo. (...) Afortunadamente al repartir unas fichas para que anotaran su nombre y en dónde querían estudiar, tuvimos una respuesta de 48

²⁶ El maestro Mauro Delgado, quien en 1996 ocupaba el cargo de Alcalde municipal, era todavía el principal interlocutor con el Secretario de Educación Pública. Posteriormente esta relación sería crecientemente mediada por el asesor del Secretario, el Ingeniero De Lassé y su equipo de trabajo.

alumnos, lo cual era significativo para nosotros ya que apenas éramos cuatro maestros” (Marino López., registro 23/11/99).

La situación llegó a las máximas instancias políticas, el Consejo de Ancianos y la Asamblea Comunitaria. Leído como *acontecimiento crítico*²⁷, para los promotores del EDICOM el peso simbólico de éste suceso lo convirtió en un momento decisivo para la legitimación de su propuesta educativa frente a las acusaciones de arribismo y oportunismo que constituían su principal crítica:

“No porque sea Consejo de Ancianos o Principales, o la misma Asamblea Comunitaria, está exenta de manipuleo. Entonces, cuando llega esto al Consejo de Ancianos, ellos ya tenían en mente cómo resolver, ya habían sido informados por la misma autoridad que no era simpatizante del proyecto.” (Crisóforo Gallardo., registro 22/11/99).

En la reunión de la Asamblea – que duró más de doce horas-, la intelectualidad letrada local fue el actor principal; las facciones opositoras jugaron sus posiciones de forma confrontadora para tomar el control de la Asamblea y lograr una decisión condenatoria. Sin embargo, el grupo promotor del BICAP optó por una postura conciliatoria y apeló a su retórica étnico-comunalista para defender su propuesta educativa ante los asistentes interesados en el escándalo:

“Se nos volvió a acusar de que nosotros estábamos queriendo engañar a la gente, que lo que estábamos planteando no era posible. (...) Hablaron, repitieron, pasaron las mismas personas hasta tres o cuatro veces. Se nos acusó de todo, pero tampoco se encontró argumento para plantear nuestra expulsión de la comunidad o un castigo ejemplar... A nosotros no se nos dejó hablar, porque a las autoridades no les quedaba más que hacer lo que el Consejo había decidido.

Después que oímos toda nuestra culpa, todos los cargos que nos imputaban, la gente se empezó a hartar, se empezó a retirar... Algunos de los que estaban ahí nos apoyaban, pero no se querían quemar, es natural. Pero sí, alguien dijo ‘por qué no dejan que digan cómo lo ven ellos, cuál es su propuesta, porque aquí nada más hay una sola voz ¿no?’.

²⁷ Definido como un suceso trascendental que provoca cambios en los sujetos participantes en la dinámica social, y cuyo carácter crítico lo define retrospectivamente la persona que reacciona a él (Woods, 1998:145).

(...) Explicamos las preocupaciones de la gente. La manera en éste discurso era cuidar la forma, eliminando toda confrontación y reconociendo algunos errores de procedimiento, pero asegurando que la intención era contar con una educación más integral, de mejor calidad y de acuerdo a los problemas de la comunidad. (...) Y al último lo que dijo la gente fue que si eso se hubiera dicho desde un principio, esto no hubiera durado tanto..." (Crisóforo G. registro 22/11/99).

Tras una sanción simbólica de unas horas de cárcel a tres miembros de las facciones enfrentadas, se acordó el funcionamiento paralelo de ambas instituciones, BICAP y CBTA. El arreglo era necesariamente provisional, pero permitió zanjar temporalmente el conflicto. En el local facilitado por el Municipio, los cuatro promotores del EDICOM iniciaron sus actividades con 47 alumnos:

"Los cuatro éramos directivos, procedimos mediante una simple rifa (de los puestos). Para algunos ésta forma de elección puede no ser tan ortodoxa, pero ¿teníamos otra opción?. (...) ¿El perfil?, de hecho nadie lo tenía, ciertamente era el puro entusiasmo y un poco de lectura de nuevos paradigmas en pedagogía. Fuera del trabajo de asesoría con los jóvenes, nos enfrascábamos, diseñando y deshaciendo planes y programas de nivel medio superior, buscando nuevos métodos que realmente surgieran de nuestros principios comunitarios y como ayuujk jää'y" (Ibid).

Presuntamente como resultado del cabildeo político realizado por el Ingeniero De Lassé²⁸, al finalizar el ciclo escolar las oficinas centrales de la DGETA anunciaron el retiro de la mayor parte de la planta docente del CBTA y el inicio de un proceso de liquidación²⁹. Éste, sin embargo, no se formalizaría, lo que permitió al BICAP seguir contando con cierto respaldo institucional y plazas docentes. El financiamiento del nuevo proyecto se basó en una figura jurídica especial, la Asociación Civil EDICOM, que recibiría su presupuesto anual del oficial mayor de la SEP³⁰. El

²⁸ Versiones de pobladores locales.

²⁹ La última generación de estudiantes del CBTA ingresó en 1996 y egresaría tres años más tarde, lo que presuntamente concluiría el proceso de cierre.

³⁰ Al inicio la planta docente la conformaban únicamente los cuatro profesionistas-intermediarios. Posteriormente ellos mismos inician la labor de convocar a otros jóvenes originarios de Tlahuitoltepec, con perfil profesional, para regresar a la localidad y entrar como docentes del BICAP.

control de los recursos quedaría en manos del asesor del Secretario y su equipo; mientras que los profesionistas mixes quedarían al frente de los puestos directivos de la escuela.

Ante ésta salida institucional, las autoridades municipales avalaron la decisión y el conflicto de poder local entró a una fase de latencia. La llegada del BICAP a las instalaciones del CBTA en el ciclo escolar 97-98, el periodo liminal en que coexistieron en el mismo espacio las dos directivas y finalmente la entrega de las oficinas de la Dirección a los profesionistas promotores de EDICOM y el cambio de adscripción de la mayoría de los ingenieros y personal administrativo del CBTA³¹ sellaron la irrupción del nuevo proyecto escolar etnicista.

Con la transición institucional el profesionista-intermediario se introdujo de lleno en la arena educativa local aumentando sus cuotas de poder delegado y situado. Sin embargo, para muchos maestros y padres de familia la orientación etnicista del BICAP y las estrategias para contextualizar la formación de los jóvenes a la realidad histórica, socio-cultural, lingüística y económico-productiva de la comunidad, fueron recibidas con cautela y desconfianza:

“La dinámica de trabajo que llevaba el BICAP era el trabajo en equipo... entonces decían los padres de familia que qué tipo de enseñanza era eso, que el maestro está para enseñar, no para dejar trabajos. Decían que el BICAP no servía, (...) y ellos querían más el sistema de trabajo del CBTA. Y también porque ellos salían como técnicos en informática o en desarrollo comunitario, en cambio los del BICAP no.” (Estudiante BICAP, Registro 10/02/00).

Otros factores hacían contrapeso a éste sentir. La derrama de recursos fue notoria desde un inicio; el cambio institucional implicó una mejora sustantiva en los edificios y la infraestructura escolar: las nuevas aulas, la instalación de las ventanas y las ampliaciones en la biblioteca y el centro de cómputo, favorecían la aceptación de la escuela:

“También nos ha ayudado la cuestión de los espacios físicos. Antes no estaba así, estaba muy deteriorado, las aulas, los ventanales rotos. La reconstrucción y la construcción de otros espacios, eso también influye en

³¹ Algunos docentes que eran originarios de Tlahuitoltepec fueron recibidos en la nueva institución.

la gente. Sobre todo en estas comunidades eso cuenta mucho: cada año que pasa de servicio comunitario la gente se ha estado acostumbrando a las construcciones, le dan valor a que se construya un edificio cualquiera. Lo que se vea, el espacio: “éste presidente sí trabajó porque construyó esto” (Marino López. Registro 06/05/00).

“En ese tiempo cambiaron las persianas, hicieron mucha remodelación, equipamiento del centro de cómputo... El centro de cómputo estaba muy descuidado. La biblioteca, se le dio mantenimiento desde que había entrado el BICAP” (Estudiante BICAP, Registro 10/02/00).

La tarea más urgente, sin embargo, fue lograr el reconocimiento oficial de los estudios, asunto de gran peso en el sentir local:

“Y entonces quedamos a la deriva, no hay reconocimiento oficial por parte de la DGETA, y es ahí donde se buscan otras instancias que nos lo diesen. Porque a la gente de la comunidad lo que más le interesa es eso, que tengan validez oficial los estudios de sus hijos, tener el certificado.”(Crisóforo Gallardo., registro 23/11/99)

Ante la negativa de la DGETA a otorgar el REVOE, el equipo del Ingeniero de Lassé optó por acudir a la Dirección General de Bachilleratos (DGB). En diciembre de 1996 se consiguió que dicha instancia reconociera al BICAP como proyecto piloto; dos años más tarde se obtuvo la acreditación definitiva, que permitió que la primera generación egresara con certificados en la mano.

La titularidad de las gestiones relacionadas con el estatus institucional, el reconocimiento oficial y el financiamiento de la escuela la tuvo el Ingeniero y su equipo de trabajo; quienes fueron adquiriendo progresivamente mayor influencia en la toma de decisiones dentro del BICAP, e incluso en proyectos paralelos a nivel municipal.³²

En efecto, mediante el control de áreas estratégicas para el proyecto educativo y la centralización de las redes de gestión, las redes gubernamentales neoindigenistas mostraron un

³² En 1997 negoció un convenio con el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), a partir del cual el BICAP amplió significativamente el centro de cómputo con un servidor propio y acceso a la Red Edusat.

marcado interés por capitalizar el proyecto como una alternativa innovadora para la educación de la población indígena en una era de modernidad y de discursos globales por la diversidad. Se entiende entonces que desde ésta perspectiva, el BICAP se amoldó a los sesgos neindigenistas de sectores gubernamentales que vieron en éste tipo de proyecto una alternativa congruente con los compromisos internacionales de un Estado que se define como pluralista.

Por su parte, el grupo etnicista enfocó éste vínculo desde la historia local, leída como una trayectoria de intermediación en la que se han aprovechado las coyunturas políticas favorables para el impulso de proyectos de desarrollo con base comunalista. La relación con el Estado se ha entendido como una negociación que se desarrolla bajo la óptica de la conveniencia mutua y en la cual los mixes hacen de sus recursos culturales una herramienta política que les abre cierto margen de acción étnica:

“El Estado, hasta donde se sabe, es muy favorecedor con las comunidades que siguen al pie de la letra lo que quiere el Estado. Y lo otro sería algunas comunidades que se oponen totalmente a las políticas del Estado. Nosotros vemos que aquí ni uno ni otro.... Aquí creo que el mismo Estado se ha dado cuenta de que en Tlahuitoltepec siempre ha habido propuestas.

Desde luego está el asunto de que es una comunidad con mucha fuerza, sobre todo en lo cultural (...) Hay algo, está flotante ese material que no se ha podido explotar, en la música, en la danza... Entonces yo creo que ese es el sustento, el argumento que nos sirve para poder negociar con el Estado” (Crisóforo Gallardo. Registro 22/11/99).

La principal esfera de control que mantuvo el grupo de profesionistas mixes fue la elaboración y operación de la propuesta pedagógica de la escuela; vista como espacio para la formación de cuadros mixes con competencias profesionales y filiación étnico-comunalista. En años posteriores a la transición institucional, el grupo se abocó a la sistematización y fundamentación teórica de la propuesta formativa, apelando a organizaciones educativas e

En el año 2000 la red se extendió a otras instituciones educativas del centro del municipio –primarias y secundaria- que fueron equipadas con terminales de cómputo y habilitadas para la capacitación de sus docentes.

instancias académicas que asesoraron en distintas etapas la construcción curricular y el modelo pedagógico.

Entre los proveedores de asesoría especializada estuvieron el Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios de Puebla (CIPAE)³³, el despacho de asesoría educativa Consultores en Educación y Desarrollo³⁴, y la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco.³⁵ La activación de estos nodos vinculados a la red étnico-indianista dentro del proyecto educativo local significó un mayor control del intermediario local sobre recursos simbólicos que contribuyeron fuertemente a la hegemonización de su discurso educativo en la arena local durante estos años. En la especialización de su propuesta educativa, la activación de vínculos y la fuerte derrama de recursos financieros, tecnológicos y humanos, fueron factores que redundaron finalmente en una propuesta educativa de corte étnico, teóricamente fundamentada y respaldada por especialistas en el campo; rasgos por demás atípicos en la educación de la población indígena.

3.3 La especificidad del BICAP como proyecto étnico

Cuatro rasgos principales conforman el núcleo del planteamiento étnico: los *símbolos* emblemáticos, la *filiación comunalista y etnicista* de la mayor parte de sus maestros, la *propuesta pedagógica* de la escuela y sus *prácticas* escolares. En todos ellos encontramos elementos extraídos de la historia y la tradición cultural local, que son utilizados en forma emblemática en el

³³ Un centro de asesoría educativa promotor de los Bachilleratos de Desarrollo Comunitario (BDC) que operaban en poblados campesinos e indígenas y que participó en la elaboración del Programa de Modernización Educativa para el Estado de Puebla. (Alvarado 2000:124).

³⁴ Creadores de la propuesta curricular y pedagógica del Centro de Estudios sobre Desarrollo Rural (CESDER), en Zautla, Puebla, una experiencia de educación rural e indígena de nivel medio-superior y superior. (CESDER 1996).

ámbito escolar y su discurso, como parte importante de la propuesta identitaria de las escuelas. Constituyen *reinenciones de la tradición*, que sirven de núcleo articulador del tipo de identidad étnica que es impulsada por sus ideólogos. Su operación cotidiana pone de manifiesto importantes *tensiones* relacionadas con dilemas abiertos en la educación intercultural.

El escenario simbólico del bachillerato

En el año escolar 2000-2001 la infraestructura escolar era sumamente distintiva. La escuela contaba con siete aulas equipadas con mobiliario escolar tradicional; tres salas de asesores, bodega y un conjunto de talleres artesanales de cerámica, joyería y textiles, además de un auditorio equipado, biblioteca medianamente surtida con sala de lectura, salón de medios audiovisuales y equipo radiofónico, cooperativa e instalaciones recreativas. Destacaba también un llamativo centro de cómputo equipado con su propio nodo de internet y cincuenta computadoras personales para uso de los estudiantes.

La infraestructura descrita en un paisaje rural que muestra signos de desigualdades socioeconómicas agudas, habla claramente de la fuerte derrama de recursos oficiales, por demás excepcional en el estado. Especialmente llamativa resultaba la infraestructura de cómputo y telecomunicación: en los extremos del terreno escolar dos grandes antenas conectadas vía satélite sostenían la red de internet con equipo moderno y programas de software educativo³⁶, con el que los estudiantes estaban ampliamente familiarizados.

³⁵ Creadores del Sistema Modular, que se tomó como referente para elaborar la propuesta pedagógica del BICAP en 1999.

³⁶ En el año 2000, el BICAP soportaba una red de 73 computadoras que abarcaba las dos primarias, la secundaria y el CECAM, además de las oficinas municipales.

La tecnología de la información como signo de modernidad era un recurso simbólico ampliamente capitalizado por la escuela. Además de un sitio web³⁷ que lo difundía como experiencia educativa innovadora, las convocatorias de ingreso subrayaban estratégicamente éste tópico. Entre los padres de familia el acceso de sus hijos a la tecnología informacional también era un recurso valorado:

“Ya a éstas alturas vemos un logro, está la clave, (...) Bastante logro y muy rápido, a corto plazo, es gran logro sobre las máquinas que ha obtenido, las construcciones es mucho, el satélite que ahorita lo tenemos y nunca pensamos que lo tuviéramos, para mí en lo particular es un sueño.” (Carlos T., padre de familia. Registro 09/02).



A estos símbolos se yuxtaponían los signos de identidad étnica ayuujk. En el centro de la escuela un mural presentaba el icono del BICAP: una espiral y cuatro granos de maíz alineados a los puntos cardinales y enmarcados por un hexágono

con los *Principios Filosóficos Ayuujk: Tierra-Vida, Trabajo-Tequio y Humano-Pueblo*. Ésta es una construcción conceptual de los intelectuales locales, difundida como la síntesis de la cosmovisión mixe y orientadora de la vida comunal. Consiste en tres pares dialécticos que sintetizan y tornan diacríticos ciertos referentes de identidad y comunalidad, enarbolados como núcleo de su planteamiento ideológico. Su función pedagógica estriba en que articulan, a modo de vértices, un espectro de contenidos escolares, conocimientos científicos, saberes locales, valores étnico-nacionales y expectativas de desarrollo del sujeto individual y colectivo³⁸.

³⁷ www.bicap.edu.mx

³⁸ Así por ejemplo, el binomio Humano-Pueblo remite a un conjunto de conocimientos y problemáticas de la interacción social humana y enfatiza la comunalidad como un valor a proteger, mientras que el binomio Trabajo-Tequio involucra la relación transformadora del hombre con la naturaleza, subrayando la conciencia ambiental, la valoración del trabajo colectivo y los saberes locales, entre otros aspectos.

En la simbología escolar, los *principios filosóficos ayuujk* constituían emblemas de la dimensión étnica del proyecto. Según los profesionistas, la espiral representaba el *conocimiento* alrededor de los granos de maíz, símbolo de identidad india y pertenencia a la tierra. La imagen se completaba con un libro abierto con las siglas de la institución y la leyenda “*Yë wejën kajën jawyeen njëptuu’na’ant*”, traducida como “*educar con ejemplo*”. La frase y el ícono se repetían en toda la escuela, siempre acompañada por su símil en español.

Emisora de un mensaje identitario, la simbología del BICAP representa la apropiación étnica de un espacio históricamente formador de identidad nacional-ciudadana, por años promovida como homogénea y mestiza. El mensaje que subyace a la coexistencia de símbolos tradicionales y modernos en el espacio escolar, apunta a una propuesta identitaria híbrida, actualizada a una sociedad moderna y globalizada.

El símbolo, siguiendo a Cohen (1985), es un referente moldeable capaz de albergar multiplicidad de significados y ser expresión de diversas circunstancias y formas de ser, manteniendo simultáneamente una apariencia homogénea. Siguiendo ésta concepción, los símbolos de la escuela no determinan objetivamente una visión del mundo, sino que permiten su significación por los sujetos sociales que los comparten.

En ésta lógica, la dimensión estructural y recíproca de la *apropiación* escolar (Rockwell 1996), permite una lectura alternativa desde la cual los símbolos étnicos se interpretan folklóricamente como parte del discurso institucional de un proyecto oficial que busca legitimarse como “intercultural” mediante su uso. En una *manipulación de la mitología dominante* (Lomnitz Adler, 1995), la cultura escolar se actualiza, incorporando recursos culturales subalternos –extraídos de la tradición y la cultura de los grupos indígenas en este caso– y a menudo desvinculándolos de su sentido original al insertarlos en nuevas narrativas

hegemónicas. Ésta doble dimensión se expresaba igualmente en el escenario escolar del BICAP, que era ampliamente difundido en círculos educativos y académicos oficiales y privados como un experimento atractivo: una escuela “intercultural” con “computación, inglés, lengua mixe y vestimenta tradicional”³⁹.

Además del par emblemático *tradicición-modernidad*, el escenario escolar yuxtaponía una simbología *étnico-nacional* y mostraba un uso relativamente discrecional de ambos tipos de identidad, maleables según la circunstancia y el contexto. El símbolo más llamativo de la escuela como institución ciudadana era su clave, visiblemente expuesta en la entrada y condición ineludible para la legitimidad local del bachillerato:

“La escuela empezó a funcionar sin clave, y ese fue un serio problema con la gente de la comunidad, decían que los estudios no servían. Ahora ya no hablan tanto, porque ya tiene clave, ya salió la primera generación y se les dieron sus certificados.” (Estudiante BICAP, registro 04/04/00).

A otros símbolos de su carta de ciudadanía se les asignaba un papel restringido y se ponían límites a su potencial de significación. Los rituales cívicos, por ejemplo, eran escasamente atendidos. La bandera nacional permanecía la mayor parte del año en la oficina del director y sólo era usada en situaciones estratégicas como las clausuras de fin de cursos, donde asistían representantes de la SEP directamente vinculados a la gestión anual del presupuesto escolar. Así también, si bien la participación del alumnado en las conmemoraciones cívicas del municipio suponía generalmente el desfile de la escolta, los honores a la bandera y el canto del himno nacional, también en dichas ocasiones lo *nacional* era resignificado desde lo *étnico* y lo *comunal*: la banda de guerra de la secundaria federal alternaba sus interpretaciones con la banda municipal

³⁹ Un evento ilustrativo de estos usos folklóricos de la escuela, en febrero del 2000, fue la visita de la presidenta del Grupo de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de las Naciones Unidas, en una comitiva encabezada por funcionarios del INI. En una apretada agenda que incluyó varias escuelas del municipio, su visita al BICAP se centró en el llamativo centro de cómputo. Minutos antes de su llegada, la responsable del centro de

que tocaba sones mixes, las escoltas portaban emblemáticamente el traje típico de la comunidad, y finalmente los honores a la bandera mexicana eran acompañados por los honores a la bandera mixe, con su respectivo himno. Los símbolos de la mexicanidad se convertían en parte de un ritual comunitario que les imprimía un sentido distinto al original.

Profesionistas - docentes

Como ya adelantamos, la planta directiva y docente del BICAP estaba formada mayoritariamente por jóvenes profesionistas originarios del lugar. Un primer grupo eran los gestores originales, quienes convocan como maestros (“asesores”) a mixes recién egresados de escuelas y universidades de Oaxaca, Puebla, Coahuila y el Distrito Federal⁴⁰. Éste segundo grupo de profesionistas más jóvenes había regresado al municipio después de 1996 para ser introducidos en el planteamiento étnico de la escuela y conformar su equipo docente.

En el año 2000 la planta docente se componía de 23 miembros, casi todos entre 20 y 25 años de edad y en su gran mayoría hombres. Sólo cinco eran profesionistas foráneos, y después de unos meses dejaron de laborar en la escuela. Sus perfiles presentaban una marcada tendencia hacia carreras agronómicas, ingenierías o ciencias duras; salvo dos asesores foráneos que contaban con posgrados en educación y desarrollo rural, prácticamente no había maestros con formación humanística o social.

La selección de los asesores mixes del segundo grupo partió de la valoración de los cuadros más adecuados para dar continuidad al proyecto; incluso la carencia de formación pedagógica o carrera docente en la mayoría de ellos se supeditó inicialmente a la intención étnica

cómputo entró apresuradamente seguida por un grupo de estudiantes, a los que indicó que ocuparan las máquinas vacías y abrieran cualquier página de internet, “de preferencia educativa, de ciencias naturales o algo así”.

de la escuela. Los profesionistas del primer grupo señalan que en la selección, la pertenencia comunitaria derivada de los vínculos familiares sí fue un criterio de peso, pero simultáneamente defienden la capacidad de “aprender la cultura” como una condición actitudinal importante:

“Nos interesa que el equipo sea de la comunidad, no por excluir a otras gentes, sino por seguridad, por permanencia... no puedo exigirle a uno de fuera que se despreocupe de sus familiares (...) Por eso es que se opta por la gente que tiene permanencia en la comunidad.

- ¿Tendría que ver el grado de conocimiento de la cultura local?

- No es determinante, porque hay gente que es de fuera y se adapta muy rápido, incluso hay gente que en unos años ya está hablando el mixe. Hay gente que es mixe y que es occidental en sus pensamientos. Y hay gente que no es mixe y que fácilmente puede adquirir la cultura que tenemos acá... se aprende.” (Crisóforo G., Director académico BICAP. Registro 04/05/02).

Aunque ésta idea de *cultura aprendida* –contraria a la cultura como elemento primordial o escencialista- no llevaba en ese momento a incorporar al proyecto a largo plazo a asesores foráneos, sí llevaba a excluir del mismo a varios docentes mixes que no se consideraban vinculados al trasfondo étnico del proyecto. Entre los criterios de selección, uno de central importancia era la participación del profesionista-asesor en la dinámica comunitaria y su disposición a asumir sus supuestos y obligaciones.

Ésta era igualmente una condición de legitimidad para los profesionistas como actores educativos locales. Recién llegados, carecen de una posición social reconocida; no han prestado servicio alguno en el sistema de cargos y se han desvinculado –en distintos niveles- de la dinámica comunal. Sus estudios profesionales no bastan para crearle un espacio como actor social; en éste sentido, una de sus principales tareas es insertarse activamente en aquélla, adoptando sus principales referentes. El grupo de asesores mixes tenía clara ésta posición; ser

⁴⁰ Entre ellas la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad Autónoma de Agronomía Antonio Narro de Saltillo y el Instituto Politécnico Nacional (IPN).

docente del BICAP también le implicaba forjarse un espacio como actor social diferenciado con funciones específicas:

“Nosotros necesitamos sentirnos necesitados por parte de la autoridad municipal. También, obviamente, estamos dispuestos a dar nuestros servicios, pero realmente necesitamos que la comunidad demande algo de nosotros y que probemos si tenemos la capacidad. Generalmente se nos aísla, la comunidad no necesita de nosotros: “los asesores están trabajando (para) sí mismos, porque quieren ganar dinero”, simplemente esa es la opinión. ¿Qué debería hacer la comunidad?. No sé si sentirse orgullosos, pero sí que como parte del pueblo tengamos obligaciones, como (promover) el desarrollo intelectual, aprovechar y explotar al máximo lo que aprendimos fuera y aplicarlo a la vida diaria. Y obviamente nosotros estar en la mejor disposición para vincularnos entre comunidad y escuela, que haya una necesidad mutua” (Ranulfo V. asesor mixe BICAP. Registro 19/11/99).

La propuesta

Con el apoyo de figuras de alto nivel en la SEP, el grupo de profesionistas obtuvo el control de las decisiones escolares en una esfera prioritaria para su proyecto étnico: la construcción y operación de la propuesta pedagógica⁴¹. Elaborada por ellos con asesoría académica especializada⁴², era la columna vertebral del planteamiento. Se estructuraba a partir del currículum nacional de nivel medio superior en modalidad técnica-agropecuaria, y contaba con reconocimiento de validez oficial de la DGETA, negociado entre los resquicios del sistema educativo nacional.

Una de sus primeras formulaciones fueron las Líneas de Investigación y Capacitación para el Aprendizaje Significativo (LICAS), planteadas como áreas de investigación-acción orientadas a articular saberes locales y conocimientos científicos en torno a las prácticas

⁴¹ Financieramente, sin embargo, el control quedaba en manos de agentes gubernamentales responsables del seguimiento del proyecto. Si bien se delegaba la coordinación académica y administrativa en los profesionistas mixes, el manejo de los recursos y la difusión de la escuela permanecían como áreas estratégicamente controladas por agentes gubernamentales. Esta tensión definía la escuela como una arena con poder diferencial donde, si embargo, la confrontación era neutralizada por una figura de intermediación que jugaba un papel importante en el proyecto: el asesor del Secretario de Educación Pública, responsable del seguimiento del BICAP.

productivas y culturales de la comunidad, y ejes integradores de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

LICA	Énfasis
<i>Producción-Alimento-Familia (PAF)</i>	Actividades agropecuarias y de conservación de recursos naturales
<i>Producción-Empresa-Industria-Comunidad (PEIC)</i>	Oficios y actividades comerciales en pequeña escala
<i>Interacción Comunitaria (IC)</i>	Actividades culturales, artísticas y recreativas.

Las LICAS articulaban en un sólo proceso las dimensiones social, académica, cultural y productiva de una particular visión de *desarrollo con identidad*. Con un enfoque constructivista y retomando el planteamiento étnico-filosófico de los *Principios de Cosmovisión Ayuujk*, la estrategia buscaba que durante el proceso educativo el estudiante:

“adquiera herramientas metodológicas, sistematice información útil y conocimientos que amplíen su mirada para participar en la comunidad como impulsor-promotor de acciones de desarrollo, tenga los elementos técnico-productivos necesarios para el dominio de habilidades y destrezas en un área específica y los conocimientos propios del nivel educativo” (BICAP; 2001:107).

En 1999-2000 éste primer planteamiento fue reformulado para implementar una currícula inspirada en el sistema modular de la UAM-Xochimilco, cuya construcción fue asesorada por académicos de dicha institución⁴³. Alrededor de *objetos de transformación* (ODT) definidos en función de la lectura del contexto local y sus principales problemas, en los seis semestres-módulos del bachillerato se abordaban los contenidos de las disciplinas propias del nivel en *áreas curriculares* cuyos ejes eran la problemática comunitaria y el objeto de transformación de cada

⁴² De distintas instancias académicas –como la UAM -, oficiales – SEP, IEEPO,- y civiles –el CESDER- por ejemplo.

⁴³ Ya antes había habido otra reformulación asesorada por una asociación civil, Consultores en Educación A.C., para elaborar un planteamiento curricular inspirado en el modelo del CESDER. La irrupción de académicos especializados como asesores del proyecto BICAP se va perfilando como una constante, en la medida de la necesidad de profesionalizar las propuestas a fin de hacerlas competitivas en la gestión de recursos.

módulo. La estrategia pedagógica se fundaba en la investigación-acción y el involucramiento del estudiante con la problemática local y sus conexiones con la realidad nacional-global.

La estructura curricular contemplaba tres etapas. En el Módulo 1, (*“Universo simbólico, conocimiento, sociedad y proyecto educativo ayuujk”*), se introducía al estudiante a los sustentos ideológicos y axiológicos de la propuesta educativa del BICAP, desde una lectura del devenir histórico de la reflexión educativa local como proyecto de *desarrollo con identidad*. Las etapas posteriores de la organización curricular se servían de los referentes adquiridos en ésta. La segunda, correspondiente a los Módulos 2, 3 y 4, (*“Medio ambiente y ecología”*; *“Sustentabilidad agropecuaria para la autosuficiencia alimentaria y desarrollo del pueblo ayuujk”* y *“Conocimiento y salud integral del pueblo ayuujk”*, respectivamente) ahondaba en la investigación de la realidad socioeconómica y medioambiental de la comunidad, articulándola con las materias propias del nivel.

Finalmente en la última etapa (Módulos 5 y 6: *“Quehacer cotidiano y desarrollo comunitario I y II”*), se buscaba sistematizar la información y los conocimientos hasta entonces generados para explorar estrategias de intervención plasmadas en forma de microproyectos productivos y de desarrollo, bajo responsabilidad de los equipos de estudiantes⁴⁴. Ésta última etapa de la formación se ofrecía también como opción terminal de estudios, parte de la modalidad bivalente del nivel.⁴⁵

⁴⁴ En el ciclo escolar 1999-2000 los proyectos elegidos por los equipos de estudiantes fueron un diagnóstico agrícola, un estudio forestal regional que recuperaba la terminología en lengua mixe, un herbario escolar también con nombres en mixe-español, una propuesta de reciclaje de basura en la escuela y un proyecto de difusión local de las condiciones de la desnutrición infantil y las prácticas alimenticias locales.

⁴⁵ En México, el nivel medio se ofrece en forma diferenciada, bajo tres modalidades: general, tecnológico/bivalente y profesional-técnico, de acuerdo al destino de sus egresados (los estudios superiores o el empleo semi calificado). La modalidad de bachillerato bivalente supone una doble opción de formación tanto propedéutica como terminal, orientada tanto a continuar estudios superiores como a ingresar al mercado laboral.

Para los profesionistas, el trabajo por proyectos cumplía diferentes funciones formativas; se planteaba como un medio de “llevar a la práctica” los elementos teóricos adquiridos en la escuela; un camino para involucrarse en la problemática local, y adquirir valores comunalistas, habilidades prácticas y operativas, y competencias sociolingüísticas de redacción y argumentación. Asimismo, perseguía abrir alternativas de autogestión y autoempleo susceptibles de redundar en opciones económicas futuras y ofrecer al estudiante oportunidades de desarrollo individual y familiar como gestor de proyectos, una acción traducida como “saber pedir”:

“Recursos existen muchos, sólo que uno no sabe buscarlos. En las diversas instituciones y programas, y también con organizaciones civiles del país o de fuera. Eso es lo que se quiere, que el muchacho tenga una cierta noción de dónde puede ir a ofrecer y a pedir, cómo puede hacer un documento innovador y propositivo (para) que se lo validen en las instancias correspondientes y conseguir el recurso para emprender cierto tipo de trabajos. (...) Pero teniendo bases creativas para elaborar proyectos. Eso le podía beneficiar para conseguir recursos, tratar de mejorar su negocio o mejorar su calidad de vida a partir de eso”. (ibid)

La planeación del abordaje modular presentaba singularidades en cada uno de los tres niveles del bachillerato; sin embargo el objetivo común era generar situaciones de aprendizajes significativos extraídas del contexto local, en sus dimensiones física, socioeconómica y sociocultural, a partir de las cuales hacer explícitos los conocimientos y saberes conformadores de “lo propio” y articularlos con contenidos temáticos de la currícula nacional, símbolo de “lo universal”⁴⁶. Las entrevistas con los estudiantes permitieron apreciar que las experiencias de

⁴⁶ Por ejemplo, en el segundo semestre-módulo, (“Aprovechamiento sustentable de los recursos naturales del pueblo ayuuik”, BICAP, 1999) la actividad integradora era la elaboración de un diagnóstico general de los recursos naturales del poblado, visitando las ranherías del municipio y registrando información desde cada una de las áreas temáticas. Así, el área de ciencias naturales cubría contenidos disciplinares de biología, física y química; el área de ciencias sociales registraba aspectos de tenencia de la tierra, usos del suelo, actividades económicas y productivas, prácticas de crianza y alimentación o religiosidad y sitios sagrados. El área metodológica orientaba el proceso de elaboración del diagnóstico, incorporando métodos de registro de información y análisis de datos. El producto era un trabajo integral y contextualmente situado.

aprendizaje resultaban significativas, tanto por el acercamiento analítico a su realidad cotidiana como por la experimentación directa de contenidos teóricos:

“Fuimos a (la ranchería) Santa Ana, revisamos todo lo relacionado con el tema del agua, su contaminación, sus usos, también su importancia para los que viven ahí, y registramos todo el cuaderno de datos. Luego todo eso se puede relacionar con el ciclo del agua y los contenidos de las materias, pero la diferencia es que uno ya lo vio, entonces yo creo que aprende mejor, además de que conoces a la comunidad y sus problemas.
- ¿Es la primera vez que visitas Santa Ana?
- No, pero es diferente cuando vas nada más así, a ahora que vamos a trabajar en esto del agua, como que ahora yo veo algo que antes no veía.” (Estudiante de primer nivel, registro 15/05/02)

Como parte de la propuesta pedagógica y curricular, el planteamiento también incluía como asignaturas específicas los cursos de *Lengua Ayuujk I y II*, *Cultura Ayuujk I y II* e *Interculturalidad*, que aparecían en el mapa curricular (Anexo 1) autorizado entonces por la Dirección General de Bachilleratos⁴⁷. Sus contenidos abarcaban la lectoescritura del mixe, la sistematización de prácticas económico-productivas, cívico-religiosas, políticas y socioculturales locales, y su conversión en contenido escolar; tarea a cargo de los profesionistas-docentes de la escuela.

El resto de las asignaturas eran propias del nivel medio superior. Las sesiones se desarrollaban mayoritariamente en español, aunque en las presentaciones públicas siempre se trabajaba de forma bilingüe. Las materias específicas se abordaban por bloques o áreas y en función de su articulación con el ODT de cada módulo, a menudo con la presencia conjunta de los asesores de varias disciplinas. Administrativamente, sin embargo, el hecho de que la escuela reportara sus actividades bajo el mapa curricular general de la DGETA, exigía una serie de adaptaciones, por ejemplo, en las formas de evaluación y calificación, el papeleo escolar y otros aspectos que resultaban a menudo conflictivos.

Las prácticas escolares

El último rasgo distintivo del BICAP se expresaba en tres principales prácticas organizativas de filiación comunalista: los *tequios* escolares y comunitarios, las actividades artísticas y la organización colectiva y jerarquizada del trabajo estudiantil.

Los *tequios* eran días de trabajo colectivo en obras de mantenimiento y conservación de las instalaciones, de asistencia obligatoria incluso para docentes y directivos. Las actividades académicas se suspendían y se controlaba estrictamente la asistencia y participación en lo que se consideraba una práctica formativa en los valores de la comunalidad. Las sanciones académicas a los estudiantes que no asistían daban cuenta de la relevancia de ésta práctica, tanto en su dimensión formativa como mecanismo de legitimación de la escuela en el espacio comunal.

En otra modalidad, los *tequios* comunitarios, la adhesión a dichos valores se expresaba ante el resto de la población. Prácticamente todas las escuelas del municipio estaban comprometidas a colaborar con la autoridad municipal en éstas ocasiones⁴⁸. La adopción de ésta práctica transmitía el mensaje de una institución escolar culturalmente pertinente y vinculada a los intereses colectivos.

“Ahí se ve la parte de la cultura indígena, (...) se aterriza, se maneja. El mismo principio filosófico ayuujk del Trabajo-Tequio se ha llevado a la escuela, (...) éste trabajo significa un progreso para todos sin ser pagado, se llama a los muchachos que vayan a reforestar, a barrer al centro a la comunidad, a acarrear mezcla. Pues no hay otra manera, están aterrizando lo teórico que ven en los libros.” (Jenaro M., docente mixe del BICAP, registro 11/99)

⁴⁷ El mapa curricular incluía 13 materias que exigía la Dirección General de Bachilleratos, y otras 19 establecidas en el acuerdo secretarial 71 de la ANUIES, obligatorias para acceder a estudios de nivel superior.

⁴⁸ Las tareas podían consistir en reforestación, limpieza de caminos, conservación de las brechas contra incendios o arreglo de la red de agua, entre otras.

En éste mismo sentido iba la participación del BICAP en las festividades cívico-religiosas del municipio, con presentaciones artísticas. Los directivos promovían enfáticamente la integración de grupos de danza y rondalla que combinaban repertorio musical mixe con bailables regionales y baladas, amén de actividades deportivas. La cultura escolar en ésta esfera se supeditaba por completo al *hábitus* comunitario; los equipos estudiantiles eran a menudo dispensados de sus clases en vísperas de su participación en una festividad cívica del municipio o como invitados en otra localidad de la región.

Dentro de la tradición de las bandas de viento en la región mixe, asociada a las obligaciones de reciprocidad y el sistema de prestigio intercomunal⁴⁹, la amplia y difundida trayectoria musical de Tlahuitoltepec⁵⁰ convertía las actividades artísticas en un bien altamente valorado por los habitantes. Ello explica la importancia dada a las iniciativas artístico-folklóricas del estudiantado y a los aportes que el BICAP realizara en ésta esfera:

“Tenemos que darle prioridad a muchas de esas actividades. Aquí la gente valora demasiado las cuestiones artísticas y en ese sentido no podemos presentarle algo de baja calidad. Por eso sí nos interesa impulsar el grupo tanto de danza como de rondalla. A lo mejor son elementos (de la educación) tradicional, pero una escuela como ésta necesita retomar lo que es importante para la comunidad” (Marino López, Director BICAP. Registro 12/11/99).

⁴⁹ La *gozona* es la tradición de visitas recíprocas de las bandas musicales a las fiestas patronales de municipios vecinos. Cuando un municipio atiende una invitación y manda a su banda a participar, la localidad que la recibe está obligada a devolver la visita enviando a su vez a su banda. En el sistema de prestigio intercomunal, la participación en éste intercambio es un *recurso de distinción* que conlleva una exhibición de recursos culturalmente valorados, ya que se reconoce que “reciproca el que puede”.

⁵⁰ Adquirida especialmente a raíz de la difusión de la banda del CECAM, y la banda de viento del municipio. Las bandas de Totontepec, Tepantlali y Tlahuitoltepec son las de mayor renombre en la zona alta; frecuentemente difundidas en el estado y motivo de orgullo comunal. Un dato interesante es que recientemente han proliferado en Tlahuitoltepec bandas y grupos musicales particulares, que a diferencia de la municipal o la del CECAM, cobran sus actividades, beneficiándose del prestigio musical del municipio. A menudo estos grupos se asocian a familias de renombre o barrios específicos del poblado.

Finalmente, el aprendizaje cooperativo formaba parte del sustento teórico-pedagógico del modelo⁵¹, pero era igualmente una estrategia para introducir referentes de la identidad comunal en la cultura escolar. Los maestros promovían que el trabajo académico se organizara en equipos de estudiantes, al interior de los cuales funcionaba una estructura jerárquica que suponía la elección de un jefe, con funciones de coordinación, dirección y sanción al resto de los miembros, reproduciendo en pequeña escala la organización política municipal⁵². Los jefes eran responsables últimos del desempeño del equipo a lo largo del año escolar, especialmente en las presentaciones públicas de sus avances, a las que usualmente asistían los padres de familia.

Dicha organización del trabajo estudiantil no sólo se consideraba una práctica formativa en el respeto a la jerarquía y la autoridad; también fomentaba conductas valoradas como parte del perfil ideal del estudiante del BICAP. Las capacidades de organización autogestiva, fluidez en la expresión pública de las ideas y conocimientos, manejo de competencias comunicativas bilingües, competencia en el uso de tecnología computacional y resolución de problemas prácticos y con aplicabilidad en la problemática comunitaria, así como una orientación técnico-productiva en la formación de los estudiantes, remiten a conocimientos, habilidades y actitudes que la dinámica escolar buscaba desarrollar, y que eran también valorados positivamente por los padres de familia. Como parte del bagaje cultural local, la oralidad era un bien altamente ponderado:

⁵¹ “En el ámbito escolar el aprendizaje cooperativo consiste, en general, en una serie de estrategias y métodos motivacionales y cognoscitivos que estimulan y facilitan el aprendizaje a través de la colaboración de los estudiantes en pequeños grupos con el propósito de realizar actividades auténticas (...) Las perspectivas motivacionales del aprendizaje cooperativo enfatizan la recompensa o el logro de las actividades en el sentido de que tienden a orientar sus metas en función del esfuerzo colectivo” (BICAP, Modelo educativo, documento de trabajo, p. 9).

⁵² Los jefes de equipo reportaban al docente responsable del grupo, quien a su vez reconocía jerarquía a un coordinador de grado. Como en cualquier escuela el nivel más alto lo ocupaba la dirección y coordinación académica, pero éste escalafón incorporaba características del sistema político local. Los alumnos que eran jefes de equipo podían ascender como jefes de grupo. Las asambleas de grupo –una microrepresentación de la Asamblea comunal- abordaba los problemas existentes en el aula y evaluaba la actuación de los jefes de grupo, los coordinadores y la dirección. .

“Sí se puede decir que hay avance, los muchachos van progresando, aprenden a expresar su opinión y a hablar bien, a usar sus conocimientos y los conceptos de la ciencia que aprenden, a usar la computadora... pueden dar sus ideas y responder a las preguntas, hay otras cosas pero esto es importante para que puedan seguir su camino” (padre de familia, registro 10/12/99).

Dentro de éste espectro formativo, el estudiantado era siempre conminado a la profesionalización. Aquellos con posibilidades familiares y personales de cursar estudios superiores eran apoyados con tiempo de estudio y asesoría personalizada para preparar sus exámenes de admisión. En el espíritu del proyecto identitario de la escuela, la profesionalización se concebía como un *atributo étnico agregado* (Bertely, 1998), parte de la definición étnica de las nuevas generaciones de jóvenes mixes. En éste sentido, el perfil del egresado era un sujeto con amplias competencias letradas y de gestión, capaz de recrear su identidad étnica para hacerla funcional a las necesidades individuales, familiares y colectivas: tres ámbitos que confluyen en una *identidad portada*, más que *situada*:

“Un tipo de sujeto que no pierda su identidad, esté donde esté. Lo mismo puede estar en Rusia, en China, o desempeñándose como ciudadano del Estado, pero bien identificado con su cultura ayuujk. En esto ha cambiado nuestro concepto; en un principio se planteó que necesitábamos un sujeto arraigado en su comunidad, que no pensara en salir. Sin embargo nosotros no tenemos capacidad de retener a la gente. Pensamos que tendríamos que fortalecer mucho su identidad, y la educación tiene que ayudar a que eso pase. Desde otras latitudes, pero puede ser ayuujk con todo lo que eso implique.” (Crisóforo Gallardo, Director Académico BICAP. Registro 23/11/00).

Con estos elementos, el modelo pedagógico y las prácticas escolares apuntaban a un proyecto de identidad articulador de la tradición y la modernidad; refuncionalizador de ambos referentes en aras de formar sujetos capaces de enfrentar las necesidades de profesionalización, comunicación, movilidad y autogestión de las comunidades mixes, fortaleciendo y resignificando su autoadscripción étnica:

“Hasta ahora apenas ha salido la primera generación. Cuando hablemos de logros es cuando esa gente se integre a lo que es la comunidad, (empiece a) abordar problemas, a proponer alternativas, a elaborar proyectos, a promover lo que es el desarrollo comunitario, entonces vamos a hablar de resultados del BICAP. (Cuando) los primeros profesionistas, gente que haya terminado en las escuelas, veamos que los egresados del BICAP están teniendo injerencia en los problemas locales desde su identidad ayuujk; que se aboquen realmente a lo que han sido preparados y que no terminen de taxistas, de taqueros, negando su origen ayuujk y olvidando su lengua y sus costumbres, yo creo que entonces estaremos hablando de logros.” (Rubén Gallardo, profesionista mixe y docente del BICAP. Registro 11/02).

A grandes rasgos, todo el planteamiento étnico recogía y articulaba discursos educativos diferenciados: la escuela como mecanismo de ascenso social, reforzadora de la cultura, promotora de la identidad étnica como derecho colectivo, y puerta de entrada a la ciudadanía y a los recursos de la modernidad y la globalización. Dicha construcción se negociaba en varios niveles del campo educativo local, dentro y fuera de la escuela, conformando una arena politizada donde múltiples tensiones se ponían en juego en la hegemonización del nuevo discurso.

3.4 Tensiones en el dominio

En el dominio de la dinámica escolar, dentro de una clara frontera generacional, los estudiantes de BICAP solían resistir, mediar y/o adaptar de muy distintas formas el discurso que la escuela promovía. La negociación tenía como punto de partida las expectativas escolares de los jóvenes, asociadas en todos los casos al ascenso social, el acceso a trabajos remunerados y la solvencia económica para ellos y sus familias:

“Muchas veces en la familia el criterio de uno se va formando de acuerdo a tu vivencia. Uno se da cuenta de que si ya no sigues estudiando no va a haber mucha oportunidad de tener trabajo, de tener ingresos... y eso se ve mucho en las comunidades, uno sabe que tiene que estudiar para poder vivir, para poder vivir bien. Ya luego se verá la forma de regresar, si es posible, o por lo menos de hacer algo por la comunidad desde donde uno encuentre sus medios de vida. (Raquel Diego, estudiante BICAP. Registro 03/02/02).

Pese a la confluencia en ésta expectativa, las diferencias de clase y *hábitus* de los estudiantes marcaban posiciones y puntos de partida distintos en la carrera por acceder al saber escolar. Ésta diferenciación, a su vez, definía experiencias diversas de permanencia en la escuela:

“A veces los que salen adelante son los que no tienen; si los papás tienen, uno quiere ser muy dependiente de ellos. Y eso sí se ve mucho, le echan más ganas cuando han vivido la necesidad. Francisco, su papá es campesino, también el de Daniel. Y por lo mismo que en el BICAP los hijos de los profesionistas pues más o menos tienen, no están en ceros, muchas veces no les hace falta gran cosa, y por eso es que no aprovechan” (Ibid).

El acceso al nivel profesional no dejaba de ser altamente restringido; accesible mayormente sólo a estudiantes cuyas familias contaban con un nivel socioeconómico medianamente sólido que permitía costear los gastos y prescindir de la aportación económica del o la joven. Por lo general estos casos coincidían con la presencia de antecedentes letrados en la familia, donde la profesionalización de los hijos era dada por hecho. En condiciones de alta marginalidad socioeconómica –familias cuya actividad agrícola o jornalera es su principal medio de subsistencia-, los jóvenes buscaban estrategias para continuar, sea mediante un trabajo de medio tiempo o ingresando al CONAFE para contar con la beca⁵³. Para ellos, la profesionalización era un medio para superar las condiciones de pobreza, un valor permanente y de difícil acceso:

“Uno ve que en la familia no hay dinero pero no conviene ponerse a trabajar porque no te garantizan para toda la vida un trabajo. En cambio con seguir estudiando, aprende uno, busca becas para seguir, y el estudio nadie te lo quita” (Florencia G., estudiante BICAP, registro 20/02/02).

Cuando la propuesta identitaria de la escuela entraba en tensión con éstas expectativas, su viabilidad se tornaba problemática. Dos aspectos donde dichas tensiones se evidenciaban eran la

⁵³ Los promotores de CONAFE laboran durante dos años como alfabetizadores en escuelas de nivel preescolar y primaria de la región, a cambio de obtener una beca para sus estudios de nivel profesional.

resolución pedagógica de la articulación “conocimiento local-universal” y el delicado equilibrio entre “pertinencia étnica y equidad ciudadana” en la dinámica escolar.

Durante el segundo semestre del ciclo escolar 99-2000, el equipo de asesores del sexto y último nivel –en el que la estrategia pedagógica giraba alrededor de microproyectos de desarrollo- enfrentó problemas de articulación entre los contenidos de las áreas disciplinares y los proyectos estudiantiles. Éstos resultaban ser demasiado específicos para incorporar todos los contenidos señalados en el mapa curricular como *núcleos de formación propedéutica* para cumplir con los requerimientos de acceso a instituciones de educación superior. Disciplinas como historia universal o matemáticas avanzadas, por ejemplo, quedaban fuera del alcance del proyecto como eje articulador; el módulo se fragmentaba entre los requerimientos de la propuesta pedagógica del BICAP y las exigencias de los planes de estudio nacionales.

Éste problema específico es un reflejo de amplios dilemas pedagógicos no resueltos en los discursos de la *educación intercultural*, por demás compartidos con otros proyectos y experiencias de éste corte⁵⁴. La operación del modelo BICAP no sólo demandaba un trabajo permanente de recuperación de prácticas, saberes y problemáticas del ámbito local y su sistematización como saber escolar; requería además de un esfuerzo de articulación con los conocimientos institucionalizados por la escuela; tarea por demás conflictiva cuando rebasaba el ámbito estrictamente pedagógico para situar en el centro de la discusión la relación étnico-ciudadana en un currículo escolar⁵⁵.

⁵⁴ Los discursos teóricos de la educación intercultural tienen en común una noción de *interculturalidad* centrada en la reflexión sobre las culturas locales y su diálogo con las prácticas escolarizadas. Algunos trabajos en esta línea han sido reseñados por Medina (2003:139-164), como modelos educativos y experiencias de mediación pedagógica. Entre ellos se encuentran CESDER (1996, 1996a), y Márquez (1994).

⁵⁵ Como ya aclaramos en la introducción de este trabajo, este estudio no tiene por objeto una evaluación de las experiencias escolares presentadas; nos limitamos a puntualizar algunos aspectos que representan tensiones no resueltas en proyectos de este corte. Dada su relevancia, se evidencia la necesidad de estudios de carácter evaluatorio en la aplicación de las propuestas gestadas en los niveles locales con intervención de los destinatarios de las mismas.

Los directivos de la escuela interpretaban parcialmente la problemática como producto de la inexperiencia docente en el modelo propuesto, así como resistencia a romper con el esquema educativo “tradicional” y fragmentario marcado por las instancias nacionales. Proponían a los asesores del nivel trabajar colectivamente en la estrategia para alcanzar la vinculación entre teoría y práctica, apegándose al modelo, y en todo caso realizar una selección de contenidos en función de su potencial de significación en torno a los proyectos. Sin embargo, varios docentes del nivel, -tanto mixes como foráneos-, manifestaban preocupación por la aparente discrecionalidad en que quedaba entonces la definición de los contenidos, según priorizaran la pertinencia étnica o la equidad ciudadana. Por su parte, los estudiantes eran enfáticos en su demanda de dar mayor peso al segundo aspecto para competir en condiciones de equidad por su ingreso a instituciones de nivel superior al término del año escolar.

En otras situaciones problemáticas que suponían problemas de forma, solía darse prioridad a la metodología del BICAP y solventar el asunto mediante soluciones administrativas⁵⁶, éste aludía a un conflicto de fondo relacionado con el equilibrio entre pertinencia étnica y equidad ciudadana. La negociación final mostró el peso de éste último componente en las expectativas escolares de estudiantes, padres de familia y directivos de la escuela: once de los treinta y cinco estudiantes del grado fueron liberados completamente de las actividades de sus microproyectos de desarrollo, a fin de dedicar el último bimestre a preparar su examen de admisión a la Universidad Autónoma de Chapingo.

⁵⁶ Por ejemplo, el reporte de calificaciones por materia requerido por la SEP con periodicidad bimestral, se resolvía de diversas formas. En casos donde los asesores del nivel buscaban apegarse al modelo educativo propuesto, las evaluaciones eran progresivas, integrales, multidisciplinarias y colectivas; para efectos administrativos cada asesor reportaba después sus listas de forma independiente y con participación de los mismos estudiantes. Si bien implicaba un intenso trabajo de equipo que no todos los asesores compartían, la estrategia solía ser funcional y efectiva. En ocasiones, sin embargo, la estrategia de calificación dejaba un amplio margen de discrecionalidad al maestro, y generaba inconformidad entre los grupos. En otros casos, la cultura de evaluación escolar tradicional y los múltiples requerimientos administrativos de la SEP predominaban por encima de los intentos de desarrollar el modelo

Sobra decir que el tratamiento diferencial y la verticalidad de la decisión, generó total inconformidad entre los alumnos del nivel. Los resultados del examen, donde sólo un estudiante fue admitido, agudizaron el conflicto y los directivos se enfrentaron al cuestionamiento de los padres de familia. El suceso marcó el inicio de una revisión de la estrategia pedagógica para el último año del bachillerato; si bien el trabajo por proyectos se mantuvo, su alcance fue reformulado y se enfatizó desde entonces la formación propedéutica⁵⁷.

Situaciones como la descrita muestran el dominio de la dinámica escolar como arena de tensión entre discursos y significados étnicos y ciudadanizantes, cuyo correlato se halla en el debate entre pertinencia cultural y equidad educativa. Los dilemas pedagógicos, éticos y políticos de la interculturalidad aparecían constantemente en la dinámica escolar del BICAP, mostrando cómo su propuesta identitaria se negociaba en un doble marco: el dado por la cultura institucional de la escuela y las condicionantes estructurales que impone, por un lado, y el de las expectativas escolares y prácticas culturales de sus destinatarios, por otro.

Asimismo, el discurso escolar del profesionista mixe se hallaba sujeto a las mismas presiones y debía ser igualmente negociado. Su papel como intermediario está en función de los intereses de quienes sirve (De la Peña, 1986); en éste sentido las expectativas de los padres de familia sobre el paso de sus hijos por la escuela eran un fuerte mecanismo de presión. En el otro extremo, éste se hallaba bajo la presión estructural de un sistema educativo con demandas de matrícula mínima, índices de egreso y eficiencia terminal. Los ajustes y estrategias para resolver

alternativo; los docentes recurrían a exámenes finales, palomeos, cuestionarios cerrados y evaluación de contenidos disciplinarios aislados, fuera de la estrategia pedagógica general.

⁵⁷ Los problemas de deserción y reprobación del BICAP en generaciones posteriores evidencian las dificultades que implica la permanencia en la escuela en un contexto rural de alta marginación. La generación 2000-2003 tuvo un ingreso de 111 alumnos y un egreso de 55, así como una eficiencia terminal de 50.4%. (Fuente: archivo escolar BICAP). Si bien no existía un estudio de seguimiento de egresados, se sabe que una minoría ha permanecido en instituciones de educación superior en Puebla, Oaxaca y el Distrito Federal.

las tensiones generadas en la intersección etnicidad-ciudadanía eran, entonces, parte de la construcción cotidiana de la escuela.

3.5 Conclusiones

La peculiaridad de la trayectoria educativa de Tlahuitoltepec radica fundamentalmente en la formación de una intelectualidad local que hace de la escolarización su principal esfera de acción étnico-comunalista. En las diferentes etapas que lo llevan a constituirse como figura de intermediación en niveles que van de lo local e intracomunal, a lo estatal-nacional e incluso global, éste sujeto fortalece considerablemente sus vínculos con las redes gubernamentales neindigenistas, obteniendo padrinazgos políticos importantes que le garantizan una inusitada derrama de recursos técnicos y financieros. La activación de dichas redes le permite llevar adelante novedosos proyectos escolares de corte pluralista e intercultural, formulados con su participación como ideólogos y operadores de las mismas.

La creación del BICAP se vió favorecida por la inercia de ésta trayectoria de intermediación, signada por la amplitud de las redes activadas por los liderazgos étnicos en Tlahui en los años ochenta. La diversificación de sus redes había venido abriendo al grupo etnicista amplios márgenes de acción frente al Estado. Asimismo, una exitosa trayectoria de gestión que hacía del municipio receptáculo de recursos materiales y bienes simbólicos fundados en el prestigio regional, le daba al grupo mayores cantidades de poder para contrarrestar la fuerza de facciones opositoras locales.

En el nivel comunal -y extendiéndose al nivel estatal en determinadas coyunturas- la principal confrontación tenía lugar entre éste grupo heredero del discurso etnicista y los nodos de las redes magisteriales, cuyo poder en el dominio tenía repercusiones directas en la legitimidad

del BICAP. La red del gremio magisterial local se formaba por unidades operantes coordinadas y centralizadas en torno a liderazgos individuales con posiciones de prestigio en el poblado. Sin embargo, dichas confrontaciones lograban ser neutralizadas gracias a la misma labor de intermediación por cuyo conducto se hacían accesibles recursos altamente valorados por el colectivo.

En los inicios del BICAP, los intermediarios mixes contaban con escaso poder delegado de los agentes gubernamentales adscritos al proyecto. Su control se limitaba a la toma de decisiones menores sobre el manejo de los recursos, entre las cuales destaca el ámbito de la contratación de personal que les permitió integrar al proyecto a los primeros cuadros de profesionistas nativos. Empero, sus mayores cuotas de control se fueron perfilando en el ámbito del planteamiento y la operación del modelo curricular y pedagógico de la escuela, que quedaba fuera del estricto control de los nodos de la red gubernamental neoindianista. Ésta esfera constituyó durante varios años el principal campo de acción étnica del intermediario nativo dentro del dominio de la gestión institucional del BICAP.

Sin embargo, su propuesta educativa debía ser constantemente negociada en los dominios de la política comunal y de la misma dinámica escolar, de cara a las expectativas e intereses de los estudiantes, padres de familia, autoridades municipales y facciones magisteriales locales. Como hemos visto, la disputa por el control de los recursos estratégicos de la escuela no estaba exenta de quiebres y escenarios de tensión, sobre los que se va construyendo el proceso de hegemonización de su discurso identitario.

En el proceso, sin embargo, las redes sociales del intermediario local se centralizaron en el denso vínculo con los agentes gubernamentales involucrados en el proyecto, lo que redundó en ciertas constricciones a su margen de acción, especialmente en el dominio de la gestión

institucional. El peso de las redes gubernamentales neoindigenistas se tornó preponderante. De ser, en la década de los ochenta, un *dominio múltiple* (Adams, 1974) caracterizado por contar con varias vías de acceso a tales recursos estratégicos, la escolarización *intercultural* se tornó gradualmente, a lo largo de los noventa, en un *dominio unitario*, donde la dependencia de los recursos gubernamentales y la latencia de otras redes antes activas disminuyó el poder -delegado y situado- del intermediario mixe.

En la coyuntura política de la sucesión presidencial del año 2000 y ante la salida de Miguel Limón de la SEP, el BICAP regresó a formar parte de la estructura institucional de la DGETA en el sistema educativo federal, quedando adscrito a su organigrama bajo la modalidad de bachillerato general⁵⁸. El respaldo financiero se restringió al presupuesto contemplado para cualquier otro CBTA; si bien se validaron las adaptaciones al mapa curricular, la mayor parte del proyecto pedagógico entró en una fase de redefinición.

A raíz de la transición sexenal, el BICAP se distanció de los nodos centrales de las redes gubernamentales neoindigenistas, especialmente en el ámbito estatal. De ser en los años noventa un proyecto escolar prioritario para los nodos de ésta red, a partir del año 2000 los vínculos de padrinazgo entraron en una fase de latencia. El hecho se asocia con la apropiación del planteamiento educativo de la escuela por el gobierno del Estado para orientar la creación de los BICS. En efecto, en esa coyuntura la experiencia del BICAP fue adoptada por la administración estatal de José Murat, institucionalizando el *Modelo BIC* como alternativa de nivel medio superior con especificidad lingüístico-cultural⁵⁹.

⁵⁸ Ofertando la formación de Técnico en Desarrollo Comunitario.

⁵⁹ Para las modalidades contempladas para el nivel medio superior rural dentro del sistema educativo estatal ver capítulo 2.2.

Una coyuntura importante se dio con la negativa de los docentes del BICAP para ingresar en éste esquema al amparo del Colegio Superior de Educación Integral Intercultural. A mediados del 2001, el BICAP anunció dicha decisión apelando a la protección de derechos laborales, por cuanto la incorporación al Colegio implicaba renunciar a las plazas de la DGETA y entrar a un esquema laboral como trabajadores particulares, de acuerdo al apartado “A” del artículo 123 Constitucional. Ésta decisión generó un distanciamiento con el padrinazgo político del ingeniero De Lassé, promotor de la alianza con el gobierno del Estado para dar continuidad al proyecto:

“... Él hace una fuerte defensa del apartado A... pero cuánto gana él...? Quince, veinte...? Por eso puede decir eso, pero hay que tomar en cuenta la situación de la gente” (Profesionista BICAP, registro 22/10/03).

La coyuntura dejó al BICAP fuera del proyecto educativo estatal, y trajo consigo restricciones presupuestales que se tradujeron en problemas de pago de salarios de los docentes y gastos de operación de la red de internet, cuya cobertura estaba garantizada en años anteriores por el presupuesto autorizado por la SEP o bien por fondos alternativos gestionados vía la Asociación Civil *EDICOM*. Como contraparte, sin embargo, se abrió un mayor margen de maniobra a los profesionistas nativos para promover replanteamientos curriculares y pedagógicos en la propuesta identitaria del bachillerato, mismos que hasta hoy día se encuentran en proceso de elaboración por diversos actores locales.

El caso del BICAP en Tlahuitoltepec muestra entonces una trayectoria de intermediación que transita de un dominio múltiple a uno unitario, con repercusiones directas en las cuotas de control ejercidas por estos actores sobre los recursos materiales y simbólicos asociados a la escuela. De igual forma, muestra la forma en que el acceso a dichos recursos, vía las redes sociales del intermediario nativo, impacta en la correlación de fuerzas intracomunal y en el tipo de proyectos escolares que logran desarrollarse. A la vez, no es exclusivamente la preponderancia

de los nodos gubernamentales en la escolarización local y su fuerte derrama de recursos, lo que define el tipo de proyectos en marcha; antes bien, el control en ésta arena es mediado por los intereses y expectativas de otros actores locales con los que el intermediario mixe debe negociar, configurándose entonces discursos educativos distintivos en complejos procesos de hegemonización local.

Capítulo 4.

La validación oficial de un modelo.

La preparatoria comunitaria de Santa María Alotepec

4.1 Panorama de la escolarización local

Alotepec, “cerro de las guacamayas”, se halla ubicado al pie del imponente Cerro La Malinche, en la zona Media de la Región Mixe¹, a una distancia aproximada de 292 kilómetros de la capital del Estado.

El clima templado húmedo es propicio para la producción de café y frutales diversos². El 90% de la población labora en el sector agrícola; el porcentaje restante se divide entre ganadería y comercio. Según el último censo, se reportan 561 viviendas entre la cabecera municipal y las agencias San Pedro Ayacaxtepec y San Isidro Huayapam.

La población total de Alotepec en el año 2000 era de 2,660 habitantes. De ellos, el 34.32% se encontraba entre los 5 y los 19 años de edad (913 personas). En relación a las instituciones educativas, en el ciclo 2002/03 funcionaban un total de 9 escuelas para dicha población en edad escolar; proporcionalmente había una escuela por cada 101 personas y un maestro por cada 18 (Cuadro 19).

¹ A 1460 metros sobre el nivel del mar

² Naranja, plátano, mamey, zapote, níspero, mango, lima, entre otros.

Cuadro 19. Instituciones educativas en Santa María Alotepec Mixe
Ciclo escolar 2002/03

Nivel educativo	N° de escuelas ^{a/}	Alumnos inscritos	Personal docente ^{b/}
Preescolar ^{c/}	3 (3 de preescolar indígena)	131	6
Primaria ^{d/} *	3 (2 de primaria indígena)	488	22
Secundaria ^{e/}	2 (telesecundarias)	138	7
Bachillerato ^{f/}	1 (BIC)	95	14
Total **	9	852	49

a/ La cuantificación de escuelas está expresada por las claves de centros de trabajo.

b/ Incluye personal directivo con grupo.

c/ Comprende: general, educación indígena y cursos comunitarios coordinados por el CONAFE.

d/ Comprende: general, educación indígena, cursos comunitarios coordinados por el CONAFE y migrante.

e/ Comprende: general, para trabajadores, telesecundaria, por cooperación y técnica en sus ramas: industrial, agropecuaria, pesquera y forestal.

f/ Comprende general de tres años, por cooperación, pedagógica, de educación artística (CEDART), telebachillerato, y tecnológico en sus ramas: industrial y de servicios, agropecuaria, pesquera y forestal.

*No incluye la primaria particular administrada por religiosos salesianas.

**No se incluyen los servicios de educación inicial

FUENTE Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Departamento de Estadística.

Los datos oficiales del año 2000, registraron a un 25.34% de la población mayor de 5 años de Alotepec como monolingüe en lengua indígena, frente a un 72.5% considerado como bilingüe mixe-español³. Sólo un 1.3% reportó no hablar lengua indígena, lo que confirma la alta vitalidad lingüística del mixe pese al creciente índice de hablantes de español. Sin embargo, de un total de 1,689 habitantes de 15 años y más, el 28.5% (481) se reportaba como población analfabeta, y sólo un 23.86% contaba con primaria terminada (Cuadro 20). Los bajos índices de escolaridad revelan una cobertura educativa sumamente precaria, pese al índice relativamente alto de escuelas y docentes por alumno.

Cuadro 20. Escolaridad Santa María Alotepec Mixe. 2000.

Población de 15 años y más	1689	100%
Sin instrucción	288	17.05%
Con primaria completa	403	23.86%
Con secundaria completa	213	12.6%
Sin instrucción media superior	1488	88.09%
Con instrucción superior	15	.88%
No especifica instrucción superior	81	4.79%

Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda 2000

³ Fuente: Anuario Estadístico del Estado de Oaxaca, INEGI. Cifras al 14 de febrero del 2000.

A la fecha, en Alotepec son escasos los cuadros profesionales locales: el Censo del 2000 contabilizó únicamente 10 profesionistas, 9 de los cuales tienen como área de estudio educación y humanidades⁴, presumiblemente de formación docente. La carencia de profesionistas ha sido por años una inquietud importante de los actores letrados del poblado, muchos de ellos con liderazgo local. Como veremos, su búsqueda de alternativas orientadas a la profesionalización de los jóvenes está ligada tanto a las expectativas de elevación del nivel de vida de los habitantes, como a la formación de cuadros mixes interlocutores con la sociedad nacional, dinamizadores de la comunalidad y autores de propuestas de desarrollo propio:

“En éstas comunidades el problema -o la virtud, no sé- es que la mayoría de la gente es monolingüe en mixe. Ahorita ya empieza a hablar el español, pero anteriormente era muy difícil encontrar personas que pudieran traducir algún mensaje de algún enviado o persona que vino de fuera. Las autoridades municipales, tú sabes que aquí se las nombra no porque sean personas con un perfil académico, sino que es por el sistema de cargos. Cuando le toca ser presidente o síndico, ya le toca, aunque no sepa ni una palabra de español. Entonces eso siempre ha sido un problema. De secretario ponen a alguien que sepa hablar el español; eso es un problema fuerte, todavía ahora.

Se van dando pláticas en la comunidad porque hace falta gente que sea capacitada. Cuando nombramos al Secretario municipal nos tardamos, y nos tardábamos más antes. Y no había, no había. Entonces la gente decía: es que es necesario que estudien nuestros hijos.” (José Reyes, profesionista local. Registro: 11/08/2003).

Ahora bien, la búsqueda del nivel medio superior en Santa María Alotepec se relaciona con el proceso de Tlahuitoltepec. La difusión de los proyectos BICAP y CECAM como experiencias de punta en “educación comunitaria indígena” incidió en la dinámica regional; como ya mencionamos, el modelo pedagógico fue adoptado por el gobierno estatal para promover la implementación de doce proyectos similares en diferentes comunidades del estado, bajo supervisión del CSEIIO⁵. A raíz de ésta iniciativa, uno de los BICS se ubicó en la localidad de

⁴ El Censo de 1990 reportó 8 profesionistas en Alotepec (5 hombres y 3 mujeres). Fuente: Anuario Estadístico del Estado de Oaxaca, INEGI, 1990.

⁵ Diario local *Noticias*, 19 de septiembre 2001, p. 14-A.

Alotepec Mixe a partir del ciclo escolar 2001-2002. Ésta iniciativa no cayó en un vacío, sino que se entrelazó con una historia local que le imprimió significados específicos.

4.2 Historia local de la escolarización.

La influencia del cacicazgo

A diferencia de Tlahuitoltepec, Alotepec fue históricamente marginal en la cruzada escolarizadora de los gobiernos posrevolucionarios. Las primeras escuelas se instalan muy tardíamente. Según versiones de los pobladores, en 1968 la escuela primaria llegaba sólo hasta tercer grado. Una telesecundaria se instala hasta 1985. Respecto a la formación superior, los contados profesionistas que hoy existen fueron apoyados por curas salesianos para salir a estudiar en el internado indígena de Guelatao de Juárez, a finales de los años sesenta, y egresaron del nivel secundario a mediados de la década siguiente.⁶

Este rezago en la escolarización local se liga cercanamente a la resistencia activa del municipio contra el cacicazgo de Luis Rodríguez, durante un largo periodo que va desde los años treinta hasta su muerte en 1959. Oriundo de Zacatepec⁷, este personaje disputó el control regional al coronel Daniel Martínez de Ayutla, quien desde 1920 figuraba como el prototipo del cacique modernizador de la revolución⁸.

⁶ Una de las seis parroquias fundadas por la orden salesiana a su llegada, la de Zacatepec, fue transferida a Alotepec en 1974 (Kuroda, 1984:47). Los salesianos cumplieron un papel similar al que jugaron en Tlahui, apoyando las trayectorias escolares y profesionales de algunos jóvenes mixes. Entre ellos se encuentran varios de los actuales promotores del bachillerato intercultural en la localidad.

⁷ Poblado de la Mixe Media, a tres horas de camino de Alotepec.

⁸ El cacicazgo de Daniel Martínez, documentado entre otros por Ralph Beals (1945), inicia en la turbulencia de la revolución, cuando consolida su liderazgo regional ejerciendo funciones de intermediación para el control político militar de la región. En 1923 reúne un ejército de 400 hombres de Juquila, Tamazulapam, Tlahui, Ayutla y Yalalag, y participa en la represión de la revuelta militar del general maderista García Vigil, en la región del Istmo de Tehuantepec (Kuroda, 1984:42). Oriundo de Ayutla, Martínez es descrito como un hombre de baja escolaridad, carrera militar, e ímpetu altamente progresista: durante los años treinta impulsó la organización regional y los tequios comunales obligatorios para la construcción de 16 kilómetros de la carretera que finalmente conectaría Ayutla con

En 1938 Luis Rodríguez apeló a la distinción étnica de la sierra mixe y logró el establecimiento de la sede del Distrito Mixe en su pueblo natal⁹, contando con el apoyo del gobernador del Estado, Constantino Chapital, quien buscaba institucionalizar la vida pública tras los conflictos dejados por la revolución (Laviada, 1978: 20). La acción le dio acceso a un enorme poder delegado por la alianza con los gobiernos estatal y federal, amén del que le supuso el establecimiento de tributos a los pueblos dominados, y la formación de un ejército de *armados* que le aseguraba el control económico y militar en sus zonas de influencia¹⁰.

Abiertamente modernizador, Rodríguez estableció escuelas, defendió la enseñanza del castellano, promovió acciones de conservación del entorno ecológico y de lucha contra el alcoholismo, prohibió actos de “brujería”, estableció servicios médicos, organizó bandas musicales de gran prestigio regional y pugnó por la abolición del tequio (Kuroda, 1984:45). Sus vínculos con los gobiernos federal y estatal se afianzaban en su posición como Secretario de la CNC y como inspector honorario escolar del gobierno estatal para la región mixe, puestos que mantuvo desde 1928 hasta 1950 (:46)¹¹.

Alotepec fue uno de los pueblos que sufrió las represalias más sangrientas del cacique (Laviada, 1978). En una intervención armada en octubre de 1947 muere Apolonio Sandoval, un profesor rural que encabezaba la rebelión; a partir de entonces el poblado se subordina hasta

Mitla -centro comercial de la sierra- en 1966. Planeó la introducción del teléfono –que se concretó hasta los años setenta- y usó los fondos de las mayordomías para construir la escuela en Ayutla (Beals, 1945:36, 37). De 1938 a 1943 el enfrentamiento entre ambos caciques generalizó la violencia en la región, provocando incluso la intervención de tropas federales. Martínez muere en 1943, asesinado por José Isabel Reyes, pistolero de Luis Rodríguez.

⁹ Agrupando los 19 municipios mixes que antes pertenecían a los distritos de Villa Alta, Choapan, Tehuantepec y Yautepec.

¹⁰ Los pueblos de Cotzocón, Atitlán, Tamazulapam, la cabecera de Totontepec, agencias de Cacalotepec, Alotepec y Quetzaltepec (Nahmad, 1965:100) se aliaron con el cacicazgo de Luis Rodríguez. El resto de los pueblos mixes mantuvo una postura neutral o de abierta oposición, especialmente los pueblos del sur: Alotepec, Cacalotepec, San Isidro, Ocotepec, Tepantlali y Tepuxtepec (Kuroda, 1984:45). Respecto a Tlahuitoltepec, alrededor de 1940 entró a su área de influencia por medio de un aliado de Rodríguez llamado Lucio Siliaco que pretendía formar una milicia en Rancho Flores, una de las rancherías. La oposición de los pobladores a éste y otros intentos, llevaron a que finalmente Tlahuitoltepec dejara de colaborar con el cacicazgo, tomando una postura neutral. (Ibid:46)

¹¹ En 1954 la región fue organizada en una sola zona escolar y los municipios comenzaron a pagar a sus propios maestros.

1959, año en que vuelve a declararse la insurrección¹². La negativa a la orden del gobierno estatal de subordinarse a Zacatepec, les valió incluso la intervención del Ejército Federal en ese año¹³. Además del alto costo en vidas humanas, otro precio fue su marginalidad en que quedó respecto de acciones modernizadoras impulsadas por el cacique, y la exacerbación de sus condiciones de aislamiento y marginación, compartidas con otras comunidades de la zona media. La esfera de la escolarización fue un vacío constante durante años, más aún considerando la posición estratégica de Luis Rodríguez como inspector escolar regional.

Primeros actores letrados en Alotepec

En este contexto, mientras a nivel nacional se sistematizaban las tesis del indigenismo de aculturación (Aguirre Beltrán 1982, 1991, 1992, 1992a, 1992b), en Alotepec se instalaba finalmente una escuela primaria incompleta con maestros pagados por el municipio – provenientes del enclave mestizo de Villa Alta-, y posteriormente arribaban las promotorías indígenas del INI. En 1972 entra el sistema de educación indígena:

“Después viene la etapa de implementación de los famosos promotores. Hasta la actualidad a los maestros de educación primaria se les sigue llamando “promotor”, “ahí viene el promotor”. No les dicen maestros, y esto tiene que ver con todo ese rollo del integracionismo, asimilacionismo...” (Adelfo Regino, profesionista de Alotepec y miembro de SER. Registro 26/08/2003).

Entrada la década de los años ochenta, Alotepec logró la apertura de una telesecundaria que amplió nominalmente la oferta educativa local, con las carencias que supone dicha

¹² La banda musical deja de asistir a las fiestas de Zacatepec, cesan el pago de tributos y comienzan a vender sus cosechas cafetaleras directamente a los comerciantes de Mitla. Las autoridades dejan de entregar copias de las actas oficiales en Zacatepec, llevándolas directamente a Oaxaca (Laviada, 1978:11)

¹³ La muerte natural de Luis Rodríguez detuvo los enfrentamientos. El Ejército puso guardias en los poblados insurrectos. Con todo, el heredero del cacicazgo, Guillermo Rodríguez, continuó por varios años ejerciendo su control en la región.

modalidad. La región contaba entonces con dos secundarias escolarizadas en Tamazulapam y Ayutla, y con la secundaria de Tlahuitoltepec. A principios de los noventa, el gobierno del Estado impulsó fuertemente la modalidad de telesecundaria en las distintas regiones del Estado.

Ante el significativo rezago educativo del municipio, empezó a destacar la acción de individuos escolarizados provenientes de un pequeño grupo letrado que había tenido acceso a dicho *capital cultural* gracias a recursos familiares y apoyos de los curas. Son ellos mismos quienes narran ésta etapa de la escolarización local:

“Aquí no había primaria completa. Fuimos de los primeros que salimos (a estudiar). En el 68 la primaria nada más era hasta tercero. Los que ahorita están de maestros (en el BIC) casi todos estuvimos en Guelatao. Aparte de que es internado podíamos terminar cuarto, quinto y sexto, con alimentación, hospedaje y todo. Hasta nos daban uniforme y cosas así. Eran muchas facilidades, pero claro, había que caminar, había que arriesgarse, había que dejar la familia y cosas así. Entonces fuimos como 7 u 8 los que fuimos, y por fortuna la mayoría salimos.

Ya de ahí hay dos o tres casos que empezaron a trabajar después del internado. Otros pudieron seguir con la secundaria y entrarle a trabajar. ¡Nombre, aquí una persona con primaria ya tenía un nivel educativo respetable!. Y eso en los años setenta, apenas. Como eso del 75 ya empezamos a salir de la secundaria.”
(José Reyes).

Este pequeño grupo con acceso a una trayectoria escolar cursó estudios profesionales en diferentes instituciones públicas, y se convirtió en el primer sector de profesionistas del poblado. En sus narrativas puede apreciarse que el capital cultural que les suponen sus competencias letradas y su manejo del castellano, junto con la vigencia de una *legitimidad comunitaria preexistente*¹⁴ fundada en lazos de parentesco y paisanaje, los llevó de lleno a la tarea de intermediación como interlocutores de sus pueblos frente a las instancias gubernamentales:

“Cursé el quinto año en mi pueblo y me fui a Oaxaca a cursar el sexto año porque no había sexto allá en mi pueblo. Salí de pequeño. La secundaria, la prepa y la carrera la hice en la ciudad de Oaxaca, trabajando y

¹⁴ Para María Bertely (1998, cap.3), el discurso y la política educativa nacional son traducidos a nivel local vía la mediación de una legitimidad comunitaria preexistente a la legitimidad nacional. A través de dicha mediación, el orden social es negociado en el marco de un proceso hegemónico (De la Peña, 1998), y puede observarse la agregación de significados locales a símbolos nacionales como la escuela y los saberes escolares (Cohen, 1985).

estudiando porque mi padre falleció cuando yo estaba estudiando quinto año... le picó una víbora. Entonces me mantuve la mayor parte trabajando y estudiando. Mi familia lo poco que me podían ayudar pues aportaban algo.

Frecuentaba mi comunidad y siempre lo practicaba, el mixe. Me mantuve en contacto y es más, me pedían algunos apoyos en gestoría y los acompañaba. Tenemos esa obligación de apoyarlos en algunos trámites, en ver a ciertas personas. Vamos y hablamos, como intermediarios o como guías. Entonces de esa forma, algunas comisiones que me daban y las tengo que cumplir. Allá conocí a Adelfo, había esa comunicación con él y me invitó a que participara en la prepa.” (Daniel Martínez, profesionista de Metaltepec, docente de la preparatoria. Registro 12/08/2003).

Teniendo como referencia su propia experiencia, el grupo adoptó la demanda educativa como su esfera de intermediación entre las necesidades del poblado y los recursos disponibles en la red gubernamental neoindigenista y otras redes alternas. El manejo del español y la escolarización-profesionalización de los jóvenes son percibidos como un capital estratégico para superar el aislamiento del municipio y los problemas vinculados a la marginación:

“Un problema aquí es que la comunidad no crece. No crece, casi siempre está con el mismo número de habitantes. Si tenemos doce defunciones al año, casi tenemos el mismo número de nacimientos. O sea, se mueve muy poco esto. La comunidad está como latente, no despunta.

Y nos encontramos con muchos obstáculos cuando no había gente que tuviera tan siquiera la primaria terminada, la secundaria. Ya no tanto que elaborara un documento, con que hablara un poco!. Por supuesto que escribiera, no?... ya aver de qué forma se concretaba la idea. Pero es un problema fuerte la falta de manejo del español, de conocer la ciudad, de poder platicar con algún funcionario. Se necesita abrirse a otras culturas. Entonces la gente decía, ¿cómo?

Ahora empiezan a haber algunos licenciados, algunos ingenieros... pero eso será de unos 5 a 7 años para acá he visto que ya empiezan a salir. De los más viejos está por ejemplo el director de la primaria, Jesús Mateos, pero son contaditos. Ahora no, ya empezamos a ver que hay 6-7 licenciados, 2-3 ingenieros, ya empiezan a haber. Y vas a ver que de aquí a diez años ya va a ser otro, va a ser diferente. Y más con el bachillerato, va a ser un semillero de profesionistas.” (José Reyes)

Con estos fines, intentaron vincularse a las redes étnico-indianistas que para entonces ya se encontraban organizadas en los municipios de la región alta, especialmente en Tlahuitoltepec. En el dominio de la gestión escolar, la región alta concentraba la captación de recursos

gubernamentales, mientras que los municipios de la zona media compartían en distintos grados la marginalidad de Alotepec. En este sentido, la pugna regional por los recursos siempre fue una constante en los intentos de autoridades y actores letrados mixes por crear un frente común:

“Yo recuerdo muy bien que en una reunión que se llamó el Foro de Acuerdos Mixes, que se celebró en Tlahuitoltepec en 1992 (yo fui relator de ésta asamblea de autoridades mixes), uno de los reclamos de las autoridades era la demanda educativa, en términos de hacer una planeación para la región. Otro de los reclamos que salió de ésta reunión fue que casi toda la atención del estado se estaba concentrando en Ayutla, en Tamazulapam, en Tlahui o en Totontepec, si acaso en Zacatepec. Toda la demanda en términos de atención a la educación, a la salud, a la infraestructura caminera, a la infraestructura eléctrica, se estaba quedando en éstas comunidades. Nosotros que estamos en la parte media y los que están en la parte baja, pues decíamos: bueno, es que la región mixe no se acaba acá, apenas empieza la región mixe. Entonces necesitamos ver la cuestión de los equilibrios regionales en términos de la atención del Estado hacia nuestras demandas básicas, y necesitamos que haya una planeación acorde a los requerimientos que estamos haciendo en este foro de acuerdos mixes, ¿no?” (Adelfo Regino).

Las iniciativas para obtener respaldo regional y atraer recursos educativos a la zona media no lograron consolidarse; la primacía de los municipios del Alto Mixe jugó en contra de algunas iniciativas en este sentido:

“En ese momento la gente estaba planteando que en la parte media se trabajara algo en esa dirección en la comunidad de Alotepec. Ese es el planteamiento de las autoridades mixes. Esto lo quiere retomar el gobierno del estado, y nos dicen que nos pueden enviar una especie de sistema parecido al CONALEP. Desde luego esto no cuaja, o más bien cuaja pero siempre hay manipulación en la región y la delegación de gobierno juega un papel muy importante en la manipulación. Finalmente ese Conalep va a caer en Tamazulapam. Que por cierto funcionó un rato y después desapareció” (Ibid).

Dados estos problemas, los esfuerzos del grupo se concentraron en el dominio comunal, y se orientaron a la adquisición del nivel medio superior. En septiembre de 1996 se realizó una Asamblea en Alotepec, de la que derivó el acuerdo de iniciar una preparatoria en modalidad abierta, única opción medianamente viable en ese momento.

La autoridad municipal en turno actuó como promotora de la iniciativa ante el cabildo y la población. Entre ellos figuraban individuos con trayectoria docente y formación profesional: los profesores Salomón Maximiano como Regidor de Hacienda y Joel Regino como regidor de Educación. Ambos estaban vinculados a las redes étnico indianistas de la región, a través de SER.

La preparatoria comunal

La modalidad abierta implicaba que la totalidad de los gastos de operación recayera en el municipio, los propios estudiantes, y los apoyos que pudieran allegarse los promotores de la iniciativa. El contexto socioeconómico, geográfico y sociocultural en que se operaría la nueva escuela exigía, además de las labores propiamente académicas, resolver el hospedaje y la alimentación de los alumnos provenientes de poblados vecinos. El hecho de que el cabildo aceptara un proyecto de ésta índole, cuyos costos materiales y humanos habrían de ser asumidos localmente, para los profesionistas que narran el proceso significó un logro, una coyuntura favorable para sus fines:

“Pues así es como empieza esto, ¿no?. Tlahui creo que sufrió este cambio igual que nosotros, que los pocos profesionistas que hay dicen: órale, queremos una escuela. Tanta es la necesidad que se acepta la preparatoria abierta. La finalidad es que haya escuela.

La autoridad... entre ellos lo platican y dicen: bueno, vamos a aceptar. Siendo abierta eh?, no era de ponerse a exigir: aquí lo que venga, lo que nos den se agarra. (...)

Entonces así es como se acepta la prepa abierta; la comunidad facilita las instalaciones, dice que hay que apoyar, que hay que darle los espacios. Se le dice a la autoridad que se preocupe por conseguir esa escuela; la autoridad lo hace, incluso apoyándolos con alimentación y hospedaje eh?. Pero claro, sobre la alimentación... la autoridad apoyaba con algunos costales de maíz, algo pues, pero sí aportaba, y pagaba a las cocineras para que esa prepa estuviera hecha.” (José Reyes)

“Se usa la vieja escuela primaria, para que sean los salones de la nueva institución. Esto lo da la comunidad; se dan espacios para que puedan dormir los muchachos, para que puedan comer, se improvisa una cocinita” (Adelfo Regino).

La planta docente de la nueva escuela se integró con el voluntariado de los individuos con competencias letradas y profesionales del poblado. La autoridad convocó a los profesionistas mixes disponibles, entre ellos algunos maestros, dispuestos a colaborar impartiendo las clases sin sueldo. El vínculo con SER permitió contar con algunos colaboradores foráneos, contactados por las redes con organizaciones civiles y académicas nacionales y extranjeras. SER se convertiría en un nodo de apoyo al proyecto:

“Recuerdo que nos invitaron a varios de nosotros que con todo gusto dijimos “órale, vamos a entrarle”. Además de dos o tres maestros que venían del sistema de telesecundaria; se les echó la mano para que pudieran trabajar en la telesecundaria pero que a la vez dieran clases en la preparatoria que estaba iniciando. Y a varios paisanos de la comunidad, profesionistas, nos invitaron, entre ellos Juan Carlos Reyes Gómez para que viera el tema de la lengua, el antropólogo Gustavo Torres Cisneros, hoy doctorado por la Escuela de Altos Estudios de la Sorbona de París, pero que hizo su tesis en Alotepec y que vivió mucho tiempo en Alotepec.

SER contribuyó en un sistema de relación que teníamos en este momento con muchachos universitarios de la Universidad de California en Berkeley. Muchachos que venían a dar clases de inglés; el trato era que SER les proporcionaba alimentación y hospedaje ahí en la comunidad y ellos aprendían español, hacían sus tesis de investigación y a cambio daban clases en la preparatoria. Es el caso de la actual Dra. por la Universidad de Pensylvania Catalina Nedwing, ella vivió en mi casa... fueron como tres maestras que vinieron del otro lado y que empezaron a apoyar a la preparatoria. Entonces tomando recursos humanos de por aquí y por allá entramos a este proceso” (Ibid).

Según algunas versiones, el planteamiento educativo original ya presentaba la influencia de un discurso educativo que retomaba los valores de la comunalidad, imbuido por los vínculos con SER. Sobre la base del plan de estudios oficial para las preparatorias abiertas, la intención era incorporar elementos del bagaje cultural local, como la lectoescritura de su lengua:

“Hay una gran demanda, hay una gran necesidad porque empiezan a llegar muchos alumnos. Y de hecho en el planteamiento original está la idea de que sea un bachillerato que atienda las necesidades locales, que retome la cultura local, que retome los valores comunitarios, que éste sea el cimiento de la nueva institución que en estos momentos estábamos creando” (Adelfo Regino).

Otras versiones dejan ver que efectivamente, en esa primera etapa, los profesionistas más cercanos a SER elaboraron un proyecto de bachillerato intercultural con pertinencia cultural; sin embargo quedó supeditado a los problemas y las necesidades materiales y humanas que implicó la puesta en marcha de la escuela:

“Empezó a funcionar como preparatoria abierta en 1996. Anteriormente estaba funcionando una en San Lorenzo Albarradas, cerca del lugar turístico (Hierve el Agua). Después los maestros y el director de la escuela tuvieron problemas ahí en la comunidad, concretamente con algunos líderes, que no les querían dar el terreno. Entonces se aprovechó esa oportunidad de que mejor se pasara aquí la preparatoria abierta. Claro está que también ya estaba un proyecto, unas personas de acá de la comunidad habían armado un proyecto sobre un posible bachillerato intercultural.” (Jesús Mateos, Prof.. normalista de Alotepec. Registro 12/08/2003)

“Hay ciertas confusiones en los términos, lo comunitario era porque la comunidad daba un espacio, apoyaba con alimentación, pero no es porque llevaran conocimientos de ayuujk y eso... era lo que es el plan de estudios oficial, pero conocimientos comunitarios pues no... hay confusión en el término” (José Reyes).

La modalidad abierta y las limitaciones estructurales con que funcionaba la prepa se tradujeron en graves problemas de reprobación y deserción. Pese a la demanda regional, las carencias formativas y la falta de acompañamiento a los jóvenes se manifestaban en una problemática común en dicha modalidad:

“La preparatoria abierta tú sabes cuál es su lógica: los muchachos se les asesoraba, se les preparaba, iba un evaluador de aquí de la ciudad de Oaxaca. Y uno de los problemas que empezamos a tener es una alta deserción escolar, porque los muchachos muchos no pasaban sus exámenes, porque son exámenes muy rigurosos, son exámenes que obedecen sobre todo a una lógica urbana” (Adelfo Regino).

Ésta situación llevó a buscar otras alternativas, apelando nuevamente a las redes sociales activas de los profesionistas e intermediarios. En 1998, vía el vínculo del abogado mixe Adelfo Regino con un periodista llamado Rafael Bermúdez, se consiguió el contacto con Leticia Toro, rectora de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), quien aprobó -con el filtro del Consejo Universitario- la incorporación de la preparatoria a la universidad. No se

establecía compromiso alguno en materia de recursos financieros o humanos; el beneficio obtenido radicaba en el reconocimiento de los estudios y la elevación del estatus de un proyecto de escuela abierta a una escuela preparatoria, ambos *recursos simbólicos* altamente valorados por los habitantes:

“Cuando se presenta la oportunidad y dice la Universidad: orale, yo les valido los estudios, les doy la incorporación, la autoridad lo plantea ante la comunidad. Y por supuesto que esto es mejorar la educación, la gente también lo acepta. Lo acepta y se sigue pagando cocineras, busca a los maestros, cómo pagarles. Aunque te digo que no logran conseguirles un sueldo, sí se les da una beca. El municipio busca la manera, el IEEPO la otorga, una beca de 5,000 pesos. Y empiezan como 4 o 5 maestros. (José Reyes).

La escuela se rebautizó como *Preparatoria Comunitaria Congoy Tajëw*, con sello de proyecto identitario local y reconocimiento oficial de la UABJO¹⁵. Como otros proyectos de ésta índole, al parecer se negociaron arreglos extracurriculares para posibilitar el sesgo comunalista que algunos buscaban imprimir a los contenidos escolares:

“Y la Rectora nos dice: “con todo gusto, miren podemos incorporar la preparatoria de Alotepec a la UABJO, pero necesito la aprobación del Consejo Universitario. Mientras tanto, de la Rectoría tendrán todo el apoyo, así que yo les pido que ya empiecen clases. Les voy a pedir, eso sí, que usen la currícula de la Universidad, no pueden usar otra currícula sino esa”. Nosotros le decíamos “bueno, estamos viendo lengua materna, derechos indígenas, temas de salud comunitaria, cómo le hacemos?” Y ella decía: “eso síganlo dando, pero lo que yo quiero que aquí me rindan cuentas es por esto. Porque esto es lo que a mí me aceptan”. “Y eso sí, no les prometo ni maestros, no les prometo infraestructura, porque aquí tampoco nosotros lo tenemos”.

El 10 de diciembre de 1998 se da la aprobación del Consejo Universitario. Le damos el nombre de *Congoy Tajëw*. Antes le habían puesto Emiliano Zapata o algo así... tenía un nombre medio raro que nunca fue consultado con la comunidad desde luego, pero la idea de Don Cirilo Bravo (el presidente municipal) es que la escuela tuviera una identidad propia, identidad comunitaria, una referencia ideológica propia. Se decide que el nombre sea Congoy Tajeëw y que los asuntos fundamentales de la escuela sean decididos por la asamblea comunitaria” (Adelfo Regino).

¹⁵ En 1999 egresa la primera generación, después de un proceso de revalidación de materias.

Las gestiones para lograr el aval fueron protagonizadas por la autoridad municipal respaldada por los profesionistas que activaban las redes étnico-indianistas, a través del líder mixe Floriberto Díaz, el maestro Salomón Maximiano y el abogado Adelfo Regino. Entre los ideólogos del proyecto se encontraban también actores no mixes: como director se nombró al ingeniero agrícola Oscar Arón, egresado de la UACH, quien laboraba en la telesecundaria local:

“Es un ingeniero de allá, a un lado de Tlacolula; estaba aquí con su hermano. No era de Alotepec. Estos dos chavos (el director y su hermano) estaban adscritos a la telesecundaria, pero ellos piden y hacen que den clases en la prepa. A tal grado que uno de ellos ya se queda como director de tiempo completo, y el otro da clases en la secundaria y en la prepa. En un principio esto se veía bien, hay disponibilidad y estos señores tienen ganas de trabajar, se les aplaude.” (José Reyes).

Según narra Daniel Martínez -en ese entonces maestro de la preparatoria-, este personaje adquirió gran influencia sobre el proyecto escolar, imprimiéndole una orientación democrática inspirada en el movimiento universitario oaxaqueño y fundada en ideas colectivistas de izquierda:

“Él es chapinguero agrícola ¿no?. Tenía la idea de administrar la abundancia, pero pues aquí teníamos que trabajarla primero ¿no? (ríe) Entonces les metió mucho la idea a los alumnos de que tienen que pensar, tienen que proponer, tienen que manejar las cosas y no tienen que venir otras personas a hacerlo, ellos tienen que innovar. Los muchachos tenían eso metido en la cabeza, lo querían llevar a la práctica.

Entonces la educación que se impartía en la prepa manejaba, digámosle así, un nuevo modelo. No nos basábamos al cien por ciento en lo que traía el programa de la universidad: los maestros nos apoyábamos dos o tres maestros en una clase. Se practicaba la democracia, la participación. Se hacían las asambleas estudiantiles donde no había estatus, éramos iguales, estudiantes y maestros. En la Asamblea General era donde se hacían las propuestas. Yo como maestro no podía imponer algo, si no se consensuaba.

(...) Había una comisión para llevar la administración. Ni siquiera un maestro cobraba las inscripciones, las cobraba un alumno comisionado como tesorero. Entonces la asamblea acordaba qué es lo que se tenía que gastar. (...) Otros alumnos eran responsables de producción, por ejemplo ir a sembrar, cosechar maíz... la prepa sembraba maíz para su beneficio, se utilizaba para la clausura, para los gastos. Otra comisión teníamos abejas, apicultura, vendíamos la miel. Otra tenía hortalizas.” (Daniel Martínez).

Bajo este sesgo, la escuela logró sostenerse por varios años como un proyecto supervisado por las autoridades comunitarias, quienes además apoyaban con los servicios de comedor y

dormitorio a los 60 estudiantes locales y foráneos. Más que en los contenidos del currículo formal, el carácter “comunitario” de la prepa estaba entonces en su organización democrático-colectivista, su estrecha vinculación a las prácticas productivas locales y en el control que ejercía el cabildo municipal. Al paso de los años se fue incrementando la participación del alumnado en la toma de decisiones:

“Se formó otra comisión de estudiantes que era sobre lo académico, llevaba el control del cárdex, las calificaciones, la captura. Los asesores revisábamos que efectivamente no hubiera alteración, abusos, y entonces firmábamos. Había un jefe de guardia que era el que controlaba todas las actividades de la institución: día con día se cambiaban las comisiones y el jefe de guardia checaba todo el trabajo de las comisiones. Era un alumno, respaldado por un asesor para que le hicieran caso. También los reportes: tanto alumnos como maestros, qué maestro no llegó, qué maestro no cumplió su comisión... Terminaban las clases a las dos de la tarde. Después, de 2:00 a 2:30, se hacían las reuniones para informar qué pasó ese día, quién cumplió, quién no cumplió y los castigos que se tenían que hacer.” (Ibid).

Adoptar este tipo de organización fue útil para poder hacer frente común al problema de los recursos. En el año 2000 se realizó un plantón en el IEEPO para demandar respaldo; el equipo de docentes y los mismos estudiantes tomaron las oficinas de un funcionario y se mantuvieron por una semana hasta lograr las becas para los maestros. Los profesionistas involucrados en la acción jugaron roles de intermediación, nuevamente gracias a sus competencias letradas. Su intervención favorecía los intereses de la parte subordinada en el dominio de la gestión escolar.

“Fuimos a Oaxaca a presionar a IEEPO, a Froylan (Cruz Toledo, director), participamos en la toma de IEEPO para que nos autorizaran la beca y lo que necesitábamos aquí. En esa toma logramos los 15,000 pesos de beca mensuales, dos computadoras, una copiadora. Iban todos los alumnos y los padres de familia, era impresionante la gente que estaba ahí. Yo la hacía de traductor, los padres de familia hablaban en mixe y yo lo transmitía al español a los directores de área, al Froylan, y así. IEEPO nos decía que ellos no estaban obligados a apoyar la prepa. Vayan a la Universidad, o nos mandaban a México a ver a SEP, pero no, el Estado tiene un responsable de educación y eso es aquí y de aquí no nos movemos. Nos tuvieron ahí como una semana para que nos hicieran caso. Y secuestramos a Azcárraga y no lo dejamos salir de su privado, ahí lo teníamos secuestrado hasta que nos atendiera el director. Es el de planeación, director de área.

Íbamos a seguir luchando pero se abrieron algunas personas y ya mejor lo levantamos. Porque en la comunidad también ya lo estaban viendo mal, sentían que los estábamos metiendo en problemas. Por la toma. Decían que hay formas de negociar, no de esa forma. Entonces como que nos ganamos también puntos negativos en ese aspecto. Así estuvo el movimiento de la prepa” (Daniel Martínez).

No fue ese el único hecho que generó disconformidad de los habitantes. Las influencias ideológicas de la prepa –el control comunitario y la participación del estudiantado en la toma de decisiones- acabaron por desplegarse como contradictorias y se convirtieron en fuente de tensión. Al adquirir mayores controles sobre el ambiente, el estudiantado cuestionó la autoridad de los órganos de gobierno local sobre los asuntos escolares:

“Se empezó a discutir el reglamento interno, porque nos lo exigía la Universidad. Los alumnos lo empezaron a discutir punto por punto. Claro, había mucho a favor de los alumnos, pues ellos lo estaban haciendo ¿no?. Entonces eso se planteó a la autoridad y ellos le entraron también para revisarlo, para mediar que no todo fuera a favor de los estudiantes.

Porque se decía en ese reglamento que los alumnos deberían nombrar a su director, que los alumnos deberían aprobar a los nuevos asesores que llegaran o hacer los cambios. Entonces sí estaba un poco duro. Y la cosa se controló, no llegó a ese grado, pero ya se estaba volviendo un poco conflictivo. ¡Antes de que yo llegara ya habían tomado el palacio y habían puesto unas pancartas de protesta! (Ibid).

En ésta coyuntura las posiciones alrededor del proyecto se fueron dividiendo, agudizando faccionalismos locales. El director de la prepa fue criticado, saliendo a la luz algunos hechos que denotaban abusos de poder. Varios pobladores argumentaban que el proyecto se había desviado del rumbo original.

“Él dice que no quiere hacerlo de esa forma, pero realmente lo que está haciendo es utilizar la tribuna para empezar a meter ideas de Marx, de Hegel, del Ché... ideas revolucionarias. Yo no digo que eso sea malo, pero hay que hacerlo con el estudio, para discutirlos. Los chavos empiezan a descuidar los estudios, a los maestros ya no se le ve como tal sino como compañeros nadamás...

Hubo una ocasión en que entre los dos golpearon a un alumno, y se manda llamar al ayuntamiento, se les mete a la cárcel. Yo estaba ahí sustituyendo a mi hermano en el juzgado. El Alcalde dijo: no, que paguen su falta. Y así, llegamos a un acuerdo de mil pesos cada quien. Y su hermano finalmente sale corrido. Se queda él. (José Reyes).

Hacia el año escolar 1999-2000, con el poder que les había sido delegado, los estudiantes tenían fuertes cuotas de control sobre la dinámica escolar y los maestros quedaban marginados de la toma de decisiones:

“También había ese vicio de que 5 o 6 alumnos controlaban a todos. Cuando llegué en el 2000 expulsaron a una alumna porque no había cumplido, porque ya tenía faltas. Entonces ya estaba mal, a los maestros ya no nos tomaron en consideración, por consenso se llegó a que se tenía que ir la compañera y la dieron de baja. Entonces estaban llegando a extremos negativos.

¡Y peor que era en una comunidad! La comunidad no está acostumbrada a que los muchachos manden o decidan. Aquí la comunidad está acostumbrada a que las personas mayores tienen que conducir, no tiene porqué un muchacho ordenar o decir cosas. Sí había problemas por ese tipo de observaciones, ellos veían que los muchachos mandaban y la autoridad pues nada, ya ni intervenía...” (Daniel Martínez).

A estos problemas se sumaba, con un peso preponderante, el asunto de la infraestructura y el sueldo de los docentes hasta entonces no resuelto. Las becas conseguidas por la presión al IEEPO estaban condicionadas a que la preparatoria contara con una planta docente mínima de diez profesores titulados, cuota que no alcanzaba a cubrirse con los profesionistas que colaboraban en la escuela. El sostenimiento escolar recaía en el municipio, el estudiantado y apoyos aislados que se lograban gestionar¹⁶. Toda ésta situación fue allanando el camino para el nuevo giro, que se daría con la apertura del BIC y la sustitución de la preparatoria.

4.3 Los profesionistas de Alotepec y sus perspectivas escolares

En las narrativas del cambio institucional que tuvo lugar, destacan múltiples énfasis sobre sus motivos. Las expectativas escolares de los profesionistas se muestran en apreciaciones variables de los hechos. Ésta diferenciación puede leerse como producto de las distintas posiciones ocupadas por los actores del proceso: las *gramáticas morales* (Honneth, 1995) o

¹⁶ En el 2000 los alumnos contaban con becas del INI, que eran utilizadas colectivamente para compra de materiales escolares, gises, borradores, etcétera. (Daniel Martínez. Registro 11/08/2003)

ideologías histórico-posicionales (Therborn, 1989) que los respaldan, llevan a ordenar o filtrar distinto las prioridades y los recursos de legitimación del cambio. Los discursos muestran entonces diversos niveles de ideología.

Adelfo Regino, abogado y miembro de SER, es una figura de liderazgo étnico¹⁷. Como tal, está inmerso en la gramática moral de las redes étnico-indianistas que inciden en la arena educativa regional. Para él, el meollo del cambio institucional estuvo en la posibilidad de implementar un proyecto educativo propio, cultural y lingüísticamente pertinente, reforzador de los valores de la comunalidad.

“En el 2001, cuando nosotros somos autoridades municipales, cuando yo fui secretario, cuando es presidente José Rómulo y regidor de Educación este José Reyes, retomamos el asunto. Uno, por la carencia de maestros, por la carencia de infraestructura y, sobre todo -yo creo que ese fue el motivo central- por la carencia de una currícula que pudiera atender la realidad, la cultura, el planteamiento de la comunidad, y en este caso de la comunidad ayuuk” (Adelfo Regino).

Interpreta dicho proyecto como el motor que activa los vínculos con la red gubernamental neindigenista (entre otras), en un *action-set* caracterizado por la necesidad de gestionar una alternativa institucional que le dé cabida. Más que mostrarse como una relación asistencial con las instancias gubernamentales, la gestión se narra como una demanda étnica:

Preocupados por ésta situación, en mayo tuvimos una audiencia con José Murat y le hicimos el planteamiento de la necesidad de un bachillerato intercultural comunitario, un bachillerato que pudiera recoger las necesidades de la comunidad, los valores y cultura de la comunidad Al gobernador le parece una idea fantástica, el gobernador dice “está bien, ¿en qué apoyo?”. Y nosotros le dijimos que el apoyo más importante que él nos podía dar no era que nos diera maestros o que nos diera infraestructura, sino que pudiéramos entrar a una especie de diálogo con el IEEPO para acordar una currícula y una metodología educativa acorde al planteamiento de la asamblea comunitaria de Alotepec. (Ibid).

¹⁷ Tiene proyección como figura reconocida en el movimiento indígena oaxaqueño y nacional, especialmente a raíz de su participación como asesor del EZLN en las mesas de negociación de San Andrés Larráinzar, en 1995.

La posición del líder étnico como tal le da una lectura de la situación filtrada por los contenidos *normativos* de dicha red, esto es, el discurso reivindicativo del reconocimiento a la diversidad cultural y los derechos colectivos de los pueblos indios. Simultáneamente, su posición como habitante originario de Alotepec y, en ese momento, autoridad municipal, imprimen a su interpretación el contenido normativo de las redes migratorias comunalaristas¹⁸, esto es, la ideología comunitarista sustentada en los marcos culturales y las formas de organización social local, ambos dinámicos y significativos a sus portadores. Así entonces, tenemos una perspectiva teñida por una ideología etnicista y modernizadora, pero que encuentra su ancla en la legitimidad comunitaria y las expectativas de comportamiento asociadas a tal pertenencia.

¿Cuál es mi interpretación? Uno, que el proceso de bachillerato en Alotepec se hace gracias a que hay una iniciativa comunitaria. Sin eso no es posible. Al no haber una respuesta del Estado, la comunidad inició con lo que tenía y con lo que podía. Entonces ese es un punto muy importante, es un proceso en donde la iniciativa comunitaria es la columna vertebral; sin eso no se entendería.

El segundo punto es que se trata de un proceso autogestivo. Nosotros no hemos esperado a que el Estado nos dé; si nos han dado es porque han visto que la comunidad ha aportado. ¿Y a qué me refiero? Me refiero a los maestros: cuando yo fui maestro, cuando Juan Carlos fue maestro, cuando Gustavo Torres fue maestro, y muchos otros que han pasado en el bachillerato, nunca recibimos a cambio un centavo. Lo hacíamos porque estamos conscientes de la importancia del proyecto en un lugar estratégico para toda la región mixe, y sobre todo para la parte media y la parte baja. Y los recursos del Estado, que después vinieron, se han dado porque hay un paso adelante que lleva la comunidad. Eso creo que cuenta bastante.

Y tercero, nosotros hemos sido muy claros en que la definición de la currícula y de la metodología educativa es una cuestión que se tiene que consensar. No tiene que ser producto de la imposición de una persona o de un grupo de personas. Eso cuenta mucho porque de lo contrario caemos en lo mismo, en esa inercia que trae el Estado que todo lo impone y nada lo consulta; aquí la lógica ha sido tratar de construir algo que parta de la comunidad y donde el Estado tiene que reconocer ese esfuerzo. Este no ha sido un proceso fácil, por un lado porque nosotros no tenemos la experiencia en términos pedagógicos o técnicos, y tenemos muchas limitaciones. Pero es un proceso que a mi juicio ha ido avanzando, gracias al criterio que mucho nos remarcaron los ancianos y los principales: que el proceso tenía que ser consensado, tenía que ser platicado, acordado, en todo caso negociado, pero no impuesto. (Adelfo Regino).

¹⁸

Cfr. Capítulo 2.5

Otros protagonistas del proceso –también profesionistas- muestran énfasis distintos. Más ligados a las redes comunalistas, para ellos el factor principal del cambio fue la necesidad de respaldo institucional que abriera acceso a los recursos materiales y humanos que la escuela demandaba. El proyecto de una escuela con pertinencia cultural está presente en su perspectiva, pero su concreción requiere de una base material que adquiere mayor relevancia. Así lo expone Daniel Martínez, originario de Metaltepec, quien participó como maestro en la preparatoria comunal:

El proyecto que se tiene ahorita ya viene desde antes. Ya había un proyecto bien formulado, contemplado como un bachillerato comunitario. Precisamente por eso la prepa participaba en la comunidad, era el mismo proyecto pero se estaba ejerciendo a medias, no?

- *Quién lo hizo?*

El Licenciado Adelfo. Pero no había respuesta ni apoyo gubernamental, entonces se tenía que cambiar, pertenecer a otra institución, que es actualmente el BIC que viene de IEEPO. El cambio se hace precisamente por el apoyo, no lo hay. Obliga al cambio. No podíamos hacer más, no podíamos avanzar en lo tecnológico, en las innovaciones. Dos computadoras, ¿qué podíamos hacer?

Llega el BIC, por el contacto con el Dr. Rolando que Adelfo conocía. Platicaron con la autoridad, con el presidente, pero había personas que no les era de su agrado el BIC, sino que querían que estuviera la prepa, por el prestigio que representa la Universidad de Oaxaca, no?. Entonces, había gentes que no estaba de acuerdo con el cambio, decían que si es mejor la preparatoria, si es mejor la universidad, por qué se hacía el cambio.

Ese era un problema que se tenía cuando se formó el BIC, como que había choque allá, diferencias. Lo que decían era que, bueno, la base de todo fue la prepa. Ahora está el BIC pero la base es la preparatoria.

José Reyes, ingeniero agroforestal, considera que el problema de los recursos antecede a cualquier iniciativa local por una educación pertinente. El proyecto intercultural de base comunalista demanda una base de equidad que le dé viabilidad:

“Desde que está el problema de que la Universidad no quiere comprometerse con maestros, infraestructura, equipo, nada, pues entonces el problema va a ser siempre eterno. El IEEPO no siempre nos va a dar la beca, lo dijo claramente. El Ayuntamiento no tiene recursos para pagar a estos diez profesores que la Universidad nos pide Entonces sí es un problema fuerte. Nimodo que siempre los tengamos en esos edificios obsoletos

que no están hechos para aulas. Hay que buscar una alternativa de solución donde ya se consolide lo que es la educación media superior.

Y logrado eso, se está armando un proyecto (está Juan Carlos, están algunos más, y también el Dr. Rolando está trabajando en eso). Es una buena opción: aparte de lo que es en sí el tronco común –matemáticas, física, química, historia-, adicionalmente se va a ver lo comunitario, desarrollo comunitario, llámese identidad, cultura, lengua, costumbres, todo eso. Como que está más completo.

Pero eso sí, yo un día le comentaba a uno de ellos: oye, necesitamos que los chavos salgan bien preparados. Que la escuela esté reconocida y todo eso. Porque nosotros no podemos crear falsas esperanzas, lo que queremos realmente es que los estudios sean reconocidos.”

Por su parte, Jesús Mateos, un profesor con formación normalista que funge como nodo de las redes magisteriales locales¹⁹, prioriza en su narración la carencia de recursos materiales y sus consecuencias en los derechos laborales de los maestros de la prepa, como razones que desde su perspectiva llevan a gestionar un respaldo institucional más sólido, que a su vez permite volver la mirada al planteamiento intercultural:

“El IEEPO decía que no era de su competencia, que eso le tocaba a la Universidad. La Universidad decía lo mismo, que no se comprometía a pagar el personal académico, únicamente se comprometía a autorizar los documentos. Así estuvimos todo el ciclo escolar 2000-2001, 2001-2002, con problemas de maestros. Cada año se va incrementando el número de alumnos, por lo tanto se requerían más maestros. Cuando nosotros fuimos eran cuatro maestros, pero ya después conforme fue creciendo el alumnado, primero 30, luego llegó a 40 y finalmente 60, los mismos muchachos empezaron a exigir más maestros.

Llegamos a ser seis. Los maestros eran pagados por concepto de becas. Ganaban 5,000 mensuales, sin prestaciones sociales, sin derecho a sindicato. Entonces el problema seguía y se estuvo planteando, incluso ante el Secretario de Educación Pública y el Gobernador del Estado, y ellos decían que no podían hacer más, que la única manera era que la escuela pasara a depender del IEEPO.

Y por eso es que se retomó ese proyecto que se tenía anteriormente, el proyecto del bachillerato intercultural comunitario. Se le presente al Gobernador, se interesó también bastante en el proyecto y fuimos nuevamente a presentarnos con el Secretario de Educación Pública.”

¹⁹ Este profesionista narra: “Yo tengo la Licenciatura en Educación Media, en el área de Ciencias Sociales. Estudié en los cursos de verano en la Escuela Normal Superior de Oaxaca También me titulé como profesor de Educación primaria Bilingüe Intercultural; es un programa que duró tres años, que impulsaron Natalio Hernández y Cándido Coheto a nivel nacional. Ahí estuvimos varios maestros, estudiando en Oaxaca, en un centro que se llamaba Centro de Capacitación para el Magisterio. Se dedicaban a dar los cursos en los dos meses de vacaciones y también veníamos cada 15 días a los cursos sabatinos, aunque antes era más difícil viajar. Teníamos que caminar dos días para llegar a Ayutla.”

Los matices en las interpretaciones denotan las posiciones de los actores y el tipo de contenido normativo de las redes en las que operan. Lo mismo se puede apreciar en sus valoraciones sobre el tipo de planteamiento *intercultural* y la formulación de una currícula con equidad y pertinencia cultural; los énfasis de uno y otro componente varían en sus discursos. Para algunos profesionistas, con menor vinculación a las reivindicaciones étnicas, su discurso pone inicialmente un fuerte énfasis en preparar a los jóvenes para ejercer una ciudadanía en términos de equidad:

“Hay que ver de qué forma hacer el trabajo. No va a ser lo mismo que otros BICS, de aquí a Choapam es diferente, de aquí a Guelatao... Cada quien está haciendo su chamba de acuerdo a donde esté. Pero no hay que perder de vista lo que es el tronco común, lo que es lo fuerte, los conocimientos generales. Ahí está la fuerza pues. Y ya lo comunitario, lo que nos involucra con la identidad, es importante también porque eso es lo que hace la diferencia, pero tú sabes que cuando hay que salir fuera... la intención es esa, que te puedas desenvolver acá en tu región y fuera de ella. Ya con esas herramientas que tú tienes creo que ya es algo.”
(José Reyes).

Este énfasis en una formación que permita a los estudiantes una inserción equitativa en la sociedad mayoritaria, constituye una prioridad. El componente étnico aparece yuxtapuesto a la dimensión ciudadanizante de la escuela, e incluso en casos como el de José Reyes la pertinencia cultural puede mirarse como secundaria o relativa de cara a aquélla. Lo que muestra es la demanda de una inclusión diferencial pero equitativa para los egresados de las escuelas; una propuesta que se aleja intencionalmente de la concepción segregacionista o compensatoria presente en la historia de las políticas de educación indígena en México.

Articulado a esta dimensión fundamental, el componente comunalista de la escuela es visualizado como el que permitirá –vía el arraigo identitario del egresado- mejorar las condiciones de vida de la comunidad. En su visión se muestra un planteamiento intercultural que mira siempre hacia la equidad:

“La intención es esa, que salgan con esa capacidad. Con capacidad de integrarse a cualquier ámbito de estudio superior o a la chamba, a trabajar. Pero claro, la intención es que regresen, que se desarrollen profesionalmente en sus comunidades. De que ellos sean los que trabajen por el desarrollo de sus comunidades, que su trabajo profesional lo lleven a cabo en cada una de las comunidades... pues para que ya no estemos tan jodidos.” (Ibid).

Por su parte, para los sujetos vinculados al *hábitus* magisterial y a las redes magisteriales proindianistas, el carácter “intercultural” del proyecto estriba en concebir la escuela como reforzadora de la cultura y la organización social local:

“Ya una vez autorizados los BICS, resuelto el problema del pago del personal docente, el sueño de nosotros era que se estableciera un bachillerato intercultural. Lo intercultural lo entendemos así, de que debemos rescatar, conservar nuestra cultura, rescatar los saberes comunitarios, no dejar nuestra forma de ser, nuestra organización comunitaria.

Porque ese es el problema que se está viendo en la actualidad, que muchos jóvenes se van a las ciudades, están ahí dos o tres años, regresan a su comunidad y prácticamente de desligan de sus obligaciones comunitarias como ciudadanos. Ya no tienen las mismas ideas, piensan diferente, ya no se preocupan por su comunidad. Y aquí la comunidad vive gracias a los servicios comunitarios que prestan sus ciudadanos. Es obligatorio; sin estos servicios nuestra comunidad sería un caos.

Yo siento que en muchos pueblos se pierde. Y de eso se trata el proyecto que tenemos, que haya esa interrelación, esa promoción, esa defensa de nuestros usos y costumbres.” (Jesús Mateos).

Finalmente, los profesionistas más identificados con el discurso étnico-indianista parten de la pertinencia cultural de la oferta educativa para llegar a un planteamiento intercultural que reivindica *lo propio* como vía para interactuar con la sociedad mayoritaria en términos de equidad. Su perspectiva teñida de ideología etnicista inserta el proyecto escolar en el marco de las luchas de los movimientos indígenas, pero simultáneamente pone en los referentes de la comunalidad su fuente de legitimación:

“Sí, la cultura mixe se aprende en la casa, pero no hay que olvidar que hay una gran ruptura entre esa cultura que aprendemos en la casa con la cultura que hay en las aulas. Necesitamos llevar la cultura mixe, la cultura indígena, al interior de las aulas. No sólo en los conceptos, en las formas, sino en todos los aspectos de la vida cotidiana. Nosotros llevamos este planteamiento a la asamblea comunitaria. Hay quienes opinan: bueno, porqué la lengua, porqué la cultura, la currícula de este modo, o la universidad es mejor. Y hay la

voz mayoritaria en el sentido de: bueno, está bien, si se trata de aprender ayuuk, hay que aprender español y aprender inglés, se trata de partir de lo local para llegar a lo universal, se trata de aprender en lo propio, la cultura propia, pero también la otra cultura, la cultura nacional o universal, como le queramos llamar. Antes tuvimos varias reuniones con caracterizados, con el consejo de ancianos, para ir definiendo qué entendíamos por interculturalidad, qué entendíamos por comunitario, qué entendíamos por un bachillerato acorde con nuestras necesidades.

(...)Yo creo que el planteamiento que han venido haciendo los maestros en la comunidad de Alotepec es muy importante, primero porque ciertamente estamos tratando de atender la demanda educativa de ésta parte de la región mixe, pero por otro lado estamos tratando de atender una demanda que no es sólo del pueblo mixe sino de muchos pueblos indígenas de Oaxaca.” (Adelfo Regino).

Desde el discurso etnicista, el planteamiento de escuela intercultural apunta al ejercicio de una ciudadanía étnica fundada en el desarrollo de un “pensamiento propio”. El uso de esta dicotomía *propio-ajeno* o *local-universal*, como categorías de delimitación identitaria, ciertamente esconden una profunda heterogeneidad interna no explicitada y potencialmente conflictiva. Podemos interpretarlas como categorías interpretativas basadas en los procesos de etnogénesis y reinención de la tradición y los saberes de las comunidades indígenas:

“Y lo otro es que estos bachilleratos, éstas iniciativas, estamos tratando al máximo que el matriz ideológico sea el matriz propio, el pensamiento propio. Que eso tampoco les cae bien a muchos. Mucha gente de la izquierda tradicional quisiera ver ahí al pensamiento marxista. Pensamiento que entendemos que vale en otras latitudes. Pero nosotros tenemos el nuestro. Podemos aprender de Marx, de Proust, de Norberto Bobbio, de Han Kelsen, pero sólo para complementar nuestro pensamiento propio. Es decir, no tenemos que negarlo, vamos a leerlo, vamos a aprender de ellos, pero en un marco de complementariedad.” (ibid) .

Éstas perspectivas permean la recepción del proyecto de los bachilleratos bajo control del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca en el 2001. Promovido por el grupo de profesionistas-intermediarios locales, en el que destaca la figura de Adelfo Regino, constituye una opción que resuelve el problema de los recursos materiales y abre posibilidades de incidir en la curricula del nivel. La vía es la potenciación de los vínculos con la red

gubernamental neoindigenista y sus nodos en el gobierno estatal de José Murat, aprovechando la coyuntura favorable del proyecto del Colegio Superior.

4.4 Intermediarios y tensiones en el nivel de articulación local

En julio del 2001 se realizó una entrevista con Gerardo Reyes Taméz, Secretario de Educación, Sylvia Schmelkes de la CGEIB, y Xóchitl Gálvez, titular de la CDI. En ella se avaló el planteamiento, se comprometieron cinco plazas para los docentes y se encomendó a la CGEIB la asesoría para la construcción curricular. Por su parte, el gobierno de José Murat autorizó presupuesto para la construcción de las primeras dos naves de aulas²⁰.

“Estuvimos varios, desde luego los integrantes del cabildo, el presidente, el regidor de hacienda, el regidor de educación, el secretario municipal. Estuvo el profesor Jesús Mateos que en ese momento era el director de la prepa, estuvieron varios ciudadanos de la comunidad, fue una entrevista amplia.” (Adelfo Regino).

El 23 de septiembre del 2001, el grupo de profesionistas llevó el asunto a la Asamblea comunal. No sin resistencias, se aceptó el cambio institucional. Finalmente los nodos de la red gubernamental neoindigenista entraron en el espectro de la educación intercultural local; la prepa entró en proceso de liquidación y coexistió durante dos años con la primera promoción del BIC.

Localmente, la negociación del cierre de la preparatoria comunal y su tránsito al modelo BIC fue compleja, dado el peso que tenían las redes ciudadanas comunitaristas y magisteriales en la preparatoria. De entrada, los mismos estudiantes manifestaron su inconformidad con lo que consideraron una decisión unilateral²¹. La pugna por el control en ésta arena se manifestó desde las primeras decisiones sobre la nueva escuela:

²⁰ El IEEPO financiaría su actividad durante los dos primeros años hasta la creación del CSEIIO, en febrero del 2003. (Cfr. capítulo 2.2).

²¹ Daniel Martínez narra: “ellos estaban acostumbrados a lo comunitario, a las decisiones colectivas, y decían ¿cuándo nos consultaron, cuándo nos pidieron opinión? Y sí, hubo pequeños grupitos de inconformes que liderearon

“El que era director de la prepa²², también quería ser director del bachillerato. Y también quería seguir siendo director de la primaria, porque era desde antes. Entonces pues óyeme, si no puedes como director de la prepa, si no has hecho buen papel, menos vas a poder como director del bachillerato. Hubo ciertos problemas con eso, pero finalmente la comunidad propone y la autoridad dispone. A este amigo se le dijo que órale pues, que trabajara (como director), pero también quería que se le mejorara el sueldo. Entonces como no había esa posibilidad, él dice mejor me quedo como director de la primaria. (Meten un sucesor para la primaria, pero él no deja de ser el director). Finalmente cuando se liquida la prepa, él pasa nuevamente allá.” (José Reyes).

El papel del líder étnico como gestor central de los recursos, que llegaban vía sus contactos con redes sociales diversificadas y amplias, denota que su doble membresía en las redes étnico indianistas y las comunistas, así como la suscripción de sus respectivos contenidos normativos, ciertamente lo colocaba en posiciones estratégicas desde las cuales ejercía con efectividad su intermediación²³. Sin embargo, las divergencias y/o conflictos entre grupos revelan que en coyunturas como ésta, esa doble inserción se tornaba conflictiva.

“Hubo muchos problemas porque en un momento la gente estaba inquieta. Pero ya te digo, por un pequeño grupo de inconformes que no querían que esto se hiciera. Pero ahorita la mayoría ya está conciente, ya quiere que sus hijos estudien ahí. (...) Y así, ha habido otros que ya francamente... que será, un pequeño grupo de cuatro o cinco gentes que todavía se oponen.

- *¿Maestros?*

No... es que esto tiene más fondo porque... ¿conoces a Adelfo Regino? Pues quizá sean algunos problemas personales con él, que lo mezclan con la escuela. Mejor deberían de decirle las cosas a este amigo, a este cuate, y no meterse con la educación. Ahí ya estás atentando contra la comunidad, ya no contra Adelfo.” (José Reyes).

A la fecha, las expectativas asociadas a su filiación comunista no siempre se articulan armónicamente con su liderazgo étnico, y ello incide en el proceso de hegemonización local de su

en contra. No estaban de acuerdo, no había sido discutido ampliamente por ellos o por los padres de familia. Se sintieron agredidos en ese aspecto, que no se les tomó en cuenta.” (Registro 12/08/03)

²² Se refiere al profesor normalista Jesús Mateos.

²³ En la implementación del BIC, el papel de Adelfo Regino fue relevante, en tanto sus redes sociales conectaban a figuras importantes del gobierno estatal y federal. Al mismo tiempo, su posición como miembro del cabildo local en el 2001 –cuando fue nombrado Secretario municipal- le abrió canales de acción en ésta esfera, para promover iniciativas como la del BIC. Daniel Martínez cuenta que en ese año, Adelfo Regino gestionó un aumento en las becas del IEEPO a los docentes de la prepa, que de 15,000 ascendió a 25,000 pesos mensuales.

discurso educativo. La principal confrontación tiene lugar con actores locales vinculados a las redes magisteriales proindianistas, que ven en el proyecto del BIC una expresión de los intereses personales del líder étnico:

“Como costumbre aquí, el presidente tiene que ir con su Secretario cuando va a hacer gestiones con el gobierno del Estado o el federal. No tiene porqué despegarse de su Secretario. Pero desde 1999 o 2000 como que los secretarios ya fueron desligándose de la autoridad municipal; anteriormente eran su brazo derecho en todas las gestorías. Entonces ya en el 2002 a él lo nombraron como Secretario, y lo invitaron sólo a México. Aquí ya nadamás llegó el proyecto, no supimos quiénes participaron en su elaboración. El proyecto ya venía orientado al rescate de la cultura y la conservación de la lengua, la escritura. (...) A nosotros sólo el maestro Jesús llegó y nos enseñó una fotocopia del original que fueron a traer a Oaxaca, el que se entregó a Taméz. Se decía que había que analizarlo, pero nunca lo vimos, yo creo que no hubo consulta. (...)”

“Y lo haya hecho quien lo haya hecho, pero lo importante es que hay que cumplirlo tal como está. Con la participación del pueblo y de la autoridad, para la contratación del personal docente o directivos, que el pueblo proponga. Si es una propuesta unilateral de alguien, ahí se ve mal.” (Medardo Agapito, maestro bilingüe y Secretario Municipal en el 2003. Registro 30/10/03).

Éste, por su parte, sostiene una crítica severa a los problemas más comunes del gremio magisterial: ausentismo docente, burocratización, reduccionismos de la cultura local a usos folkloristas y uso de la lengua indígena como puente al español, entre otros. La confrontación entre ambos sectores permea el escenario comunal y muestra los faccionalismos existentes en la *arena politizada* de la escolarización local:

“La gente siente, (y esto por ponértelo así en un plan muy crítico), la gente piensa que esto es una imposición mía ¿no? Algunos. “Esto es imposición de él cuando fue autoridad”. Mi nombre en muchos lados da para bien y para mal, yo no soy ingenuo.

Pero estamos conscientes de eso porque en una comunidad nosotros hablamos, opinamos, cuestionamos, y tenemos una postura política frente a la vida pues, frente al dinamismo comunitario. Somos muy críticos frente a los maestros de educación primaria indígena, y se los hemos dicho en Asamblea: nada más lo tienen en su boca y en su salario, pero fuera de ahí no hay nada. O los de la telesecundaria, que hay un ausentismo cabrón. O sea, nosotros tenemos nuestra posición y eso tiene un costo. Eso nos lo devuelven, a cada rato y cuando pueden.” (Adelfo Regino).

Las posiciones confrontadas en el dominio expresan la competencia por los distintos tipos de recursos disponibles. En primer lugar están los recursos materiales y financieros que llegan a las escuelas por los canales de la red gubernamental:

“Yo cuando fui director de la primaria, el compañero Chucho estaba como director de la preparatoria y ya estaba por empezar a funcionar el BIC, se hablaba más de las necesidades y apoyos al bachillerato, y eran nulas las participaciones para la primaria y la secundaria. No había recursos del Municipio para la primaria, pero aportaba la mayor parte de los gastos de la prepa. Entonces yo les decía que si aquí hay varios niveles educativos, la partida municipal se debía de repartir a los niveles educativos en proporción. Por eso también mucha gente se molestaba, hasta salieron esas palabras de que la autoridad “más se preocupaba por los fueñeos que por sus propios hijos”, porque no apoyaban nada cuando pedíamos agua, luz, cerca... decían que sí pero terminaba el ciclo escolar y nada.

Se hizo un comedor para la prepa, y no había dirección de la escuela primaria. Luego hace unos años me parece que iba a venir Murat, se elaboró una petición y todo eran necesidades de la prepa, del bachillerato. Entonces yo lo reclamé y la única respuesta que me dio el presidente municipal (el secretario era Adelfo) fue que yo hiciera la petición. Ahí se ve que no tienen interés en apoyar a los niveles, sino que hay una preferencia. Y no está uno contra la institución, sino contra esa actitud.” (Profr. Medardo Agapito).

En segundo lugar, la competencia se extiende a los recursos simbólicos implícitos en los diferentes discursos educativos que buscan hegemonía. Las tensiones denotan distintas valoraciones culturales de dicho capital. Por ejemplo, pobladores reticentes al cambio institucional argumentaban que el hecho de contar con una preparatoria con reconocimiento oficial de la UABJO -que además era fruto de un proceso de amplia participación social- era un elemento de distinción local que se perdería. El maestro Medardo Agapito opina que la preparatoria tenía la ventaja del pase automático a la Universidad, además de dar prestigio a Alotepec²⁴. Otras opiniones coincidían en el mismo sentido:

“Pues cuando empezó a funcionar el Bachillerato sí hubo grupos que no estuvieron de acuerdo. Hay personas que todavía están inconformes de porqué se hizo el cambio. Incluso algunos dicen: nosotros no sabemos de quién fue la idea que se cambiara. Hay inconformes todavía. Porque piensan que era mejor la preparatoria, dicen que aquí en la región mixe no hay ninguna escuela preparatoria, que era la única que

²⁴ Registro 30/08/05

funcionaba. Lo veían como que tiene más prestigio por ser de la Universidad. Y decían, pues bachilleratos tenemos varios en la región; preparatoria es la única.” (Prof. Jesús Mateos).

En una esfera distinta, las valoraciones sobre el papel de la lengua materna en la escolarización muestran nuevamente diferentes concepciones en pugna: mientras que desde el discurso etnicista ésta constituye un capital simbólico cuyo desarrollo requiere de su institucionalización en la esfera pública, en la perspectiva magisterial –incluso de miembros del magisterio bilingüe- el espacio de conservación de la lengua se restringe al ámbito privado, y su desarrollo requiere condiciones estructurales relacionadas con la asimetría en las relaciones étnico-nacionales, cuya carencia hace inviable la introducción de la lengua mixe en la escuela:

“Como maestros bilingües tenemos la encomienda del rescate de la cultura y que se conserve la lengua. Pero hasta ahorita nos ayudamos con un auxiliar. Yo doy mis clases en español, cuando los alumnos no me entienden yo tengo que traducir al mixe. Pero como tenemos también concurso de conocimientos y los exámenes vienen en español, entonces los alumnos tienen que entender. Entonces yo les decía, si en el bachillerato se va a ver la lectoescritura mixe, entonces ¿cuál sería el beneficio de los alumnos? Porque si un alumno termina el bachillerato y se va a una universidad a estudiar carrera, entonces ¿cómo va a aplicar la lengua mixe en su carrera profesional?

Si es para conservarla, para que no se pierda, está bien, pero entonces lo que tenemos que hacer es hablarles a nuestros hijos en mixe para que se conserve. Y si hay maneras de escribirlo pues hay que escribirlo; el asunto es que todos los años escolares nos dicen que el alfabeto mixe está en proceso... entonces ya últimamente cada grupo vio la forma de cómo escribirlo aunque no todos se pusieron de acuerdo. Y al menos yo no puedo enseñar así un alfabeto, si está en proceso al rato lo cambian y voy a perjudicar a los niños. Primero pónganse de acuerdo, y luego elaboren un plan y programa y entonces sí ya tendremos base para enseñarlo.” (Prof. Medardo Agapito).

La pugna entre el planteamiento etnicista de los profesionistas, y la defensa de la preparatoria que hacían los maestros que laboraban en ella, se evidenció en el periodo en que ambas funcionaron paralelamente. Pero superando el peso de éstas valoraciones, el BIC se presentaba como una alternativa que resolvía el problema central de los recursos. Su accesibilidad definía las cuotas de control de las diferentes facciones. Ciertamente la tensión se

mantuvo, pero fue contenida por la intermediación de los gestores del proyecto: al hacer accesibles dichos recursos no se resuelven las confrontaciones en el dominio de la gestión pero sí adquieren estabilidad y permanencia, fortaleciendo el nivel de articulación local:

“Finalmente la comunidad tuvo que aceptar. Hasta la fecha se puede decir que no hemos clausurado la escuela preparatoria, administrativamente, porque está pendiente el comunicado de la autoridad municipal, no se ha entregado en la Rectoría. Y no se ha entregado porque ha habido resistencia. Precisamente, lo que estaba pensando el presidente municipal es convocar a una reunión comunitaria y analizarlo otra vez. Que la comunidad dé el fallo. Pero en caso de que la comunidad dijera “que siga la preparatoria”, entonces cómo se le hace para el personal. Porque el IEEPO ya no nos va a apoyar. Se tendría que buscar en otras instancias”.
(Prof. Jesús Mateos).

La vía principal de legitimación de la nueva escuela en el nivel de articulación local se basó desde un inicio en buscar su vinculación con los órganos de decisión comunitarios, la autoridad municipal y la Asamblea. Los profesionistas pusieron especial énfasis en cuidar dicha relación, lo que muestra que como intermediarios entre los habitantes y los nodos de la red gubernamental neoindigenista, no sólo miraban hacia las posiciones superiores del dominio, sino que consideraban los intereses de las partes subordinadas en éste, fuente de asignación de su poder.

Por acuerdo de Asamblea se destinaron más de dos hectáreas de terreno para la construcción de las aulas, que el BIC ocupó en abril de 2002, con sus 50 estudiantes iniciales²⁵. Los cuatro profesionistas mixes que iniciaron el proyecto eran el abogado Cuahutémoc Faustino, el licenciado en Administración Daniel Martínez, el maestro Elías y el ingeniero agroforestal José Reyes, todos pagados inicialmente por el IEEPO. Por iniciativa gubernamental se integró también

²⁵ La mayor parte de los estudiantes del bachillerato provienen de localidades aledañas, en las que el equipo docente hace promoción. José Reyes, director del BIC en el 2002, refiere en relación a la población estudiantil: “cada ciclo escolar tenemos como 15 alumnos de la comunidad, la gran mayoría son de fuera. Aquí desde la primaria no hay alumnos: ésta vez salieron 18 muchachos de sexto año; supón que entren 17 a la secundaria, para que salgan 15. Son los que de ahí se van al bachillerato. No podemos mantener el bachillerato con ese número de alumnos. Entonces tenemos que salir a recorrer a las comunidades.”

a dos maestros foráneos, egresados de la UAM-Xochimilco, como asesores en la implementación del sistema modular bajo el que se suponía operaría el modelo educativo²⁶. Asimismo, como parte de la creación del CSEIIO, se abrió una convocatoria para contratar maestros foráneos; cinco jóvenes se sumaron al equipo docente en el 2002.

Las tensiones en este dominio entraron en una fase de latencia, activándose en coyunturas específicas en torno a diferentes aspectos relacionados con el discurso educativo que los profesionistas locales promueven. Los cuestionamientos y críticas de ciertos nodos individuales de la red magisterial son relevantes por cuanto tienen como punto de partida uno de los pilares de la legitimidad del BIC: el control local de las decisiones, fundamento del carácter comunitario que ha distinguido localmente al nivel medio superior:

“En el 2001 sí hubo reuniones periódicas cada mes, con la autoridad, para platicar con los jóvenes, con las personas caracterizadas, para ir evaluando cómo va la escuela. Pero ya el año pasado ya no hubo. Ya no nos han invitado, ya no sabemos cómo está funcionando. Y según yo entendí desde un principio, como su nombre lo dice, -bachillerato comunitario-, que el pueblo iba a buscar a los maestros, a los administrativos y los iba a proponer ante el IEEPO. Pero ahorita nosotros ya sólo vemos que llegan maestros y no sabemos ni quién los contrata. Los tenía que proponer la autoridad, porque según nos dijeron, tenían que ser de los mixes.

Y luego se supone que los temas a tratar eran para valorar la cultura de la región, pero creo que la gente que ha llegado cada quien ya imparte su materia como viene en los planes y programas. Creo que ya no están adecuándolos con la cultura o las tradiciones, que según era la idea. (...) Y por eso mucha gente tiene esa duda, de porqué la autoridad ya no participa, porqué la autoridad ya no convoca a una Asamblea para informar cómo está marchando. Porque antes era así, los caracterizados los llamaban, unas 30 o 40 personas grandes, ancianos, y por otro lado el equipo del Doctor Rolando. Yo he visto que viene, pero ya no nos informa, ni la autoridad nos informa. Ese es el cuestionamiento pues.” (Registro 30/09/03).

²⁶ En el 2002 estos asesores dejan el bachillerato, quedándose únicamente los cuatro profesionistas nativos. José Reyes narra: “Los que venían egresados de la UAM, Carmen y Andrés, se fueron; nos quedamos Cuauhtémoc, Elías, Daniel y yo (puros mixes). Y luego se integran Jesús, Fernando, Nelson, Juan Carlos y Moisés. Eran más los nuevos que los que ya habíamos estado aquí. Y a los cuatro nos tocó involucrarlos (...) Nos hicieron mucha falta en un principio, porque casi dependíamos de ellos. Estos cuates tenían mucha capacidad. Pero ya cuando nos quedamos pues ya nosotros definíamos cómo vamos a hacer.”

La preeminencia que este factor tiene en la legitimidad del BIC, adquirida a través de una historia que distingue al nivel medio superior como un espacio construido y supervisado por los órganos de gobierno municipales y la Asamblea comunitaria, es un factor decisivo en el devenir de la propuesta. Puede preverse que la continuidad del proyecto y la consolidación de su discurso implícito, tendrán en dicho factor un peso importante. La intermediación del grupo promotor en las dimensiones horizontales del dominio, dentro del nivel de articulación local, adquiere entonces tanta o mayor relevancia que sus dimensiones verticales, en los niveles regional, estatal y nacional.

4.5 El dominio escolar: planteamiento curricular y esferas de apropiación local.

Equilibrios y tensiones entre la equidad y la pertinencia educativas

Con el BIC se validó oficialmente un currículo que incluía como materias comunitarias “lengua materna”, “identidad y valores comunitarios”, “derechos sociales y colectivos de los pueblos indígenas”, “historia local y regional” y “formación para el desarrollo comunitario”, amén de las asignaturas propias del nivel medio superior (Cuadro 21). El planteamiento curricular y pedagógico inicial era genérico al *Modelo BIC* o *Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)* (IEEPO, 2002), desarrollado a partir de la experiencia del BICAP en Tlahuitoltepec; sus bases pedagógicas y educativas eran una metodología de abordaje modular de los contenidos y una concepción educativa enfocada al aprendizaje significativo y centrado en el sujeto.

El MEII incorporaba, a diferencia del BICAP, un discurso oficial neoindigenista con conceptos extraídos del discurso de los derechos indígenas:

“Algunos de los elementos que inciden caracterizando el proceso de enseñanza en el modelo educativo integral son: asesores- investigadores; módulos semestrales que integran conocimientos de distintas

disciplinas para explorar, describir, correlacionar y resolver problemas de la realidad; estudiantes con inclinaciones a la investigación; objetivos académicos ligados a la resolución de los problemas originados en demandas culturales, económicas, sociales, políticas y jurídicas; uso permanente de la conectividad a la Internet mediante los sistemas e instrumentos de comunicación. La interacción entre estos elementos postula un modelo educativo basado en la recuperación, preservación y desarrollo creativo de la identidad y autonomía de los pueblos; en la reflexión, el descubrimiento, la reconstrucción conceptual, la crítica y la autocrítica, en el uso ético de los medios de computación y la informática.

Lo anterior requiere del ejercicio reflexivo constante sobre cuáles son los contenidos necesarios, así como la instrumentación didáctica que permita a los educandos incorporar métodos, aptitudes, habilidades y actitudes para el desarrollo del conocimiento adecuado a demandas de nuestros pueblos indígenas para su transformación, en las condiciones generales del sistema social presente. Este acotamiento es útil cuando se definen los alcances de los objetos de transformación (OT), así como los problemas eje de los módulos. En consecuencia, el BIC es un modelo educativo idóneo para las comunidades y se augura un éxito en su aplicación, sin omitir el contexto de crisis que vive la práctica docente, con sus limitaciones laborales incidentes en los procesos de enseñanza aprendizaje.” (Ibid).

Los objetivos de la propuesta formal permiten apreciar el tipo de discurso construido, ciertamente innovador en materia de educación indígena. Es un planteamiento curricular basado en competencias, que incorpora una perspectiva globalizadora y moderna, un planteamiento pluralista y un enfoque sociocultural del aprendizaje; todo ello anclado en la metodología modular de UAM-Xochimilco.

Se consideraban tres grandes objetivos formativos en el perfil del egresado: ofrecerle una educación integral y propedéutica que le permita comprender y vincular las diferentes realidades entre lo global y lo comunitario²⁷; desarrollar un pensamiento reflexivo con base identitaria y sociocultural, y forjar un pensamiento crítico que lo lleve a conciliar la perspectiva de desarrollo individual y el desarrollo colectivo en el contexto en que se desenvuelva. Los egresados son perfilados como dinamizadores potenciales del desarrollo de las comunidades indígenas, mediante una visión integral de sus conexiones y procesos con un mundo globalizado y dinámico,

²⁷ Considerando los Acuerdo Secretariales 71 y 77 de la ANUIES, que regulan objetivos, áreas de formación básica, para el trabajo y propedéutica del nivel bachillerato. *Diario Oficial* del 21 de septiembre 1982.

y un conjunto de competencias técnicas y profesionales de intervención. Asimismo, el planteamiento incluye un objetivo político orientado a la legitimación del MEII como alternativa educativa en contextos indígenas, y a su validación por los indígenas letrados como nuevos actores educativos:

Cuadro 21. Mapa Curricular Bachillerato Integral Comunitario (BIC)

ÁREA DE CONOCIMIENTO	MÓDULO 1: EDUCACIÓN INTEGRAL	MÓDULO 2: COMUNIDAD Y SOCIEDAD	MÓDULO 3: IDENTIDAD Y CULTURA	MÓDULO 4: VIDA Y NATURALEZA	S C
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	LENGUA MATERNA I INFORMÁTICA I TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN	LENGUA MATERNA II INFORMÁTICA II TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN II LENGUA MATERNA III	INFORMÁTICA III TALLER DE LECTURA Y REDACCIÓN III	INGLÉS I CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN I	IN C C
HUMANIDADES	IDENTIDAD Y VALORES COMUNITARIOS I	IDENTIDAD Y VALORES COMUNITARIOS II	DERECHOS SOCIALES Y COLECTIVOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	FILOSOFÍA	E
CIENCIAS SOCIALES	CONTEXTO SOCIAL Y EDUCACIÓN	HISTORIA LOCAL Y REGIONAL	HISTORIA ESTATAL	INTRODUCCIÓN A LA TEORÍA SOCIAL I HISTORIA DE MÉXICO	T M H U
CIENCIAS NATURALES	BIOLOGÍA	FÍSICA I QUÍMICA I GEOGRAFÍA	FÍSICA II QUÍMICA II	PROCESOS INTEGRADOS BIOFÍSICOQUÍMICOS ECOLOGÍA	H N S C
MATEMÁTICAS	ARITMÉTICA	ALGEBRA	GEOMETRÍA Y TRIGONOMETRÍA	CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL	E P
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA DIDÁCTICA	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II	SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN III	S IN IV
ESCUELA Y COMUNIDAD	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO I	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO II	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO III	FORMACIÓN PARA EL DESARROLLO COMUNITARIO IV	F P D C
CREATIVIDAD Y DESARROLLO FÍSICO	FORMACIÓN FÍSICA Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA I	FORMACIÓN FÍSICA Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA II	FORMACIÓN FÍSICA Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA III	FORMACIÓN FÍSICA Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA IV	F F E A

“Otorgarle a los estudiantes educación integral, propedéutica, con conocimientos y referentes para obtener una visión universal, vinculada a la realidad del país, del estado, de su pueblo y de su comunidad.

Que los estudiantes desarrollen un pensamiento humanista, crítico, reflexivo, mediante la integración de conocimientos, valores, habilidades, destrezas y actitudes, permitiéndoles:

- Reconocer, valorar e impulsar la identidad y autonomía de sus pueblos.
- Entender e interactuar hábilmente en los diferentes contextos socioculturales donde vivan.
- Obtener una formación para la vida y el trabajo.
- Acceder al nivel educativo superior con un dominio excelente de las metodologías, técnicas e instrumentos de investigación documental y de campo

Que los estudiantes vinculen su desarrollo personal con el comunitario, a través de la identificación de problemas de su realidad socio cultural y el fomento al trabajo, en el marco de una educación intercultural que valore la identidad individual y grupal, expresada en el respeto a sus formas propias de pensamiento, lengua y práctica.

Que las comunidades indígenas se apropien gradualmente de este modelo de educación integral, de su dirección coordinación y asesoría, con la incorporación de profesionistas y docentes nacidos en ellas y que sean consecuentes con la vida comunitaria.” (IEEPO, 2002:12).

Bajo la premisa de contextualización del modelo y sus contenidos, los docentes mixes del BIC de Alotepec fueron realizando adecuaciones curriculares y pedagógicas, a su juicio necesarias para la formación de “cuadros profesionistas con perspectiva comunitaria”:

“Necesitamos formar profesionistas que desarrollen una perspectiva comunitaria, y para eso es necesario que el BIC vaya estrechando la relación con la comunidad. Que trabaje en sus problemáticas sociales y económicas, mediante proyectos que lleven a los muchachos a interactuar con la gente. Pero necesitamos tener una visión muy pragmática para que esto pueda concretarse; definir y tener claro cómo lo vamos a hacer y qué herramientas tendrá el muchacho para eso. La sensibilización sobre su identidad es un inicio, pero habrá que ir avanzando hacia etapas de mayor articulación con la comunidad.” (Cuahutémoc Faustino, director del BIC. Registro 30/09/2003).

Una de las primeras fue al planteamiento estrictamente modular del MEII, por las dificultades que les implicaba la articulación local-global y sus consecuencias en el equilibrio entre educación equitativa y educación pertinente: justamente uno de los problemas que habían quedado manifiestos en la experiencia del BICAP de Tlahuitoltepec. Para varios profesionistas del BIC, la pertinencia cultural no podía resolverse sacrificando el acceso equitativo a una

formación media superior de calidad, hecho previsible por la poca experiencia de los docentes en el sistema modular. Frente al dilema de la articulación, se optaba por ésta última. La experiencia es narrada por José, entonces director del bachillerato:

“La idea es trabajar estos contenidos en función de las líneas de investigación. Pero este es un problema porque cuando se trata de áreas de conocimiento generales yo soy de la idea de que es bueno ligarlos a la línea de investigación siempre y cuando sea posible, pero no forzosamente. Porque en matemáticas, física y química creo que es más importante que lo manejemos a fondo para que el muchacho salga ya bien capacitado. Por ejemplo en matemáticas, sí le entrábamos dos o tres sesiones para analizar con los muchachos el tipo de medidas que utilizamos acá: las equivalencias de arroba, quintal, almud, fanega. Pero no tanto como para entrar en eso y quedarse ahí, porque creo que es más importante tener más conocimientos de lo general.

- Con la línea de investigación no puedes abarcar todo eso...

No. Entonces aquí es donde nosotros hemos tenido ciertos problemitas para ligarlo a la línea de investigación. Sí es complicado, sí requiere mucha práctica y mucho conocimiento, tanto en términos (de conocimientos) generales como comunitarios.”

En su perspectiva, la formación de los jóvenes debía perfilarse hacia los estudios profesionales. Este objetivo definía los giros al modelo MEII; la flexibilización del trabajo modular y de la articulación de los contenidos a las líneas de investigación de cada módulo, y el énfasis dado a la formación propedéutica:

“Nos comentaban que en Tlahui ellos se dedicaban a lo modular, a hacer proyectos, a ligar lo comunitario. Pero que a la hora de que había que dar una orientación a un grupo de muchachos que les gustaba, por ejemplo, ingeniería, se limitaban a darles un curso de matemáticas, de física, de química, para que ellos pudieran entrar a alguna escuela. Yo no estoy muy conforme con que se les dé un pequeño curso nadamás, sino que debe ser algo que se trabaje desde el inicio hasta el final, que salgan bien preparados para lo que son los conocimientos básicos.

A nosotros todavía nos falta, pero ya estamos visualizando eso; queremos formar grupos especializados en sexto semestre. Definir quién se va a ir a Ciencias Sociales y a ellos ya no darles tanto matemáticas; en cambio, los que se van a Ingeniería, órale, vamos a darles matemáticas. Involucrarlos más en su área, pero no como un pequeño curso sino más de fondo, dentro del semestre. Pienso que es una buena inquietud por parte de los compañeros, entrarle a orientación vocacional.” (Ibid).

Dicho énfasis también presentaba problemas relacionados con la equidad educativa. Los estudiantes que no se perfilaban para continuar estudios profesionales representaban un dilema no resuelto, pese a que teóricamente el modelo contemplaba la opción terminal de los estudios proporcionando formación para el trabajo²⁸. Al igual que sucedía en el BICAP, en la práctica dicha opción no operaba; los jóvenes con menos oportunidad de acceso al nivel profesional planteaban una interrogante al equipo docente del BIC:

“Tenemos como a tres de los cuarenta, o cuatro, con problemas fuertes de aprendizaje. En este semestre son dos muchachos que ya no pueden. Eso nos ha causado inquietud, qué vamos a hacer con ellos. Porque ya llegaron hasta tercer semestre, incluso al cuarto, pero debiendo exámenes de tercero. Y la pregunta es, bueno, y estos qué? ¿Los tronamos ya para que ya no sigan?

Pero viene ésta inquietud de que tal vez yo no seré bueno para matemáticas porque debo una materia, pero qué tan bueno soy para música o para el área productiva. Entonces no porque no la hice en matemáticas significa que no voy a poder desarrollarme en otra área. Ese es ahorita nuestro dilema. En el IEEPO y muchas escuelas públicas, si no pasaste una ya te amueles. Aquí no sé qué vamos a hacer todavía.” (José Reyes).

Nuevamente, como en el caso de Tlahutoltepec, el balance entre equidad y pertinencia educativas planteaba fuertes retos al proyecto de los profesionistas nativos de Alotepec. La articulación entre una educación ciudadana y la especificidad sociocultural del proyecto no era menos controversial, en la medida en que explicitar “lo propio” y convertirlo en contenido escolar, implicaba una profunda tarea de sistematización de conocimientos y prácticas cotidianas leídas como vehículo cultural: un enfoque pragmático de la cultura que permitiría ir más allá de sus reduccionismos al folklor o a los emblemas identitarios²⁹, y abrir la mirada a la diversidad interna de la identidad étnica que se reivindica como propia.

²⁸ En México el nivel medio se ofrece en forma diferenciada, bajo tres modalidades: general, tecnológico/bivalente y profesional-técnico, de acuerdo al destino de sus egresados (los estudios superiores o el empleo semicalificado). La modalidad de bachillerato bivalente supone una doble opción de formación tanto propedéutica como terminal, orientada tanto a continuar estudios superiores como a ingresar al mercado laboral.

²⁹ Para profundizar en este enfoque, ver la propuesta de Dietz, 2003.

En algunas observaciones de clases con mayor sesgo a la pertinencia cultural, se pudo observar que, en efecto, dicho trabajo estaba pendiente. Las sesiones de *Identidad y valores comunitarios*, por ejemplo, eran impartidas en español por una joven psicóloga originaria del Distrito Federal. Una de las sesiones observadas abordaba el tema “La Cultura”; a la pregunta de la maestra sobre *qué es la cultura*, los estudiantes generan un amplio inventario de rasgos: lengua, vestido, música, tradiciones, gobierno, alimentación, crianza, etcétera:

“M- Bien, todo esto tiene que ver con la cultura. Ahora, díganme, las culturas son diferentes o iguales?”

Grupo- Diferentes!

E1- Son diferentes en la lengua, en los usos y costumbres

E2- La lengua, el vestuario. Los de Cotzocón siempre traen un paliacate en la cabeza y ya sabemos que son de allá” (Registro 02/11/03).

Ésta concepción de cultura se circunscribía a rasgos emblemáticos o marcadores de identidad “indígena” y “occidental”. Cuando los ejemplos de los estudiantes generaban cuestionamientos sobre el cambio cultural, la interculturalidad o las relaciones interétnicas, la maestra buscaba reforzar tales emblemas, o bien matizar mediante juicios éticos:

“M- La organización comunal es algo que caracteriza a las comunidades indígenas, no sólo de México o de Oaxaca, sino a nivel internacional. Ahora, por qué creen que hay problemas entre estos dos tipos de cultura, la individualista y la comunal? Cuando se intenta juntar estos dos tipos de cultura, ¿hay problemas?”

Grupo- (*opiniones diferenciadas, sí, no*)

E3- Sí hay problemas porque en la comunal sí trabajan todos para el bien de la comunidad, en cambio en la otra trabajan para el bien de uno, y cuando uno quiere hacer una cosa otro quiere hacer otra.

E4- Lo individual también sería aquí, que cuando un padre tiene una hija y cumple quince años, el padre le hace una fiesta particular.

Maestra- Pero la fiesta es para la comunidad, ¿no?

Grupo- (*Opiniones diferenciadas, unos dicen que sí, otros que sólo pueden llegar los invitados*)

Maestra- Bueno, a ver, obviamente en las comunidades hay características que son más particulares, más individuales. Pero en general... yo me estoy refiriendo más a la organización, por ejemplo los tequios o la organización política. ¿Cómo es la organización política aquí?.”

En el transcurso de la clase, la maestra tocaba el tema de la Conquista bajo una perspectiva dualista, juicios éticos y un marcado énfasis en el mestizaje.

M- Históricamente, cuando éstas dos formas culturales se intentan relacionar, ha sido en términos de dominación-resistencia. Hay una que se intenta imponer sobre la otra, y la otra dice “no, espérame tantito, por qué me quieres imponer tu cultura”. Y entonces hay ahí una lucha, un conflicto. ¿Quién me puede dar un ejemplo de este tipo de relación?

(Silencio)

M- De su clase de historia... Los mixes tienen una gran historia de resistencia. Dicen por ahí que son los “nunca conquistados”.

E1- Pero luego llega la religión católica...

E2- Dice mi abuelito que no sabe si fueron los españoles los que los conquistaron

E3- Los antepasados andaban encuerados cuando llegaron *(risa general)*

M- Bueno, es que esa era su forma de ser, esa era su cultura. Había diferentes dioses y diferentes valores. Por ejemplo, el oro en realidad no era algo que fuera muy importante: era valioso pero no de la manera en que lo veían los españoles. Entonces bueno, ahí hubo un choque de culturas. Cuenta la historia que a los mixes no los conquistaron, pero poco a poco se va mezclando este choque de culturas. Se va necesitando hablar una lengua diferente, va entrando la religión.

E4- La conquista de los mixes fue una conquista espiritual porque se impuso el catolicismo

M- Sí, pero aunque hay ciertas cosas de la cultura española que ya tenemos arraigadas fuertemente, también tenemos de la cultura indígena. Entonces se crea lo que son las otras culturas, como nosotros los mestizos, que no provenimos directamente de uno y de otro, pero tenemos elementos de las dos. Y lo que pasa acá en la comunidad es que han perdurado más las costumbres y tradiciones indígenas.

E5- Entonces Jesucristo era español o era indígena...

M- Bueno, no era ni uno ni otro. Los españoles tenían una creencia que era Jesucristo. Cuando vienen para acá se hace una mezcla, por un lado se venera a Jesucristo, al dios católico, y por otro sigue adorando a la tierra, al sol, a la lluvia

E6- A la piedra

E7- Al cerro!

M- Exacto, pero ya de una manera diferente. Ahí está la mezcla de las dos culturas, digamos que somos ya una mezcla ¿no?. Pero bueno, lo importante de todo esto, y con esto acabamos la clase, es que veamos que existen diferentes culturas y esto tiene que ver con la identidad. Y lo más importante es aprender a ver las diferencias y respetarlas.”

Los contenidos de otras clases presentaban un mayor grado de elaboración de la ideología étnica, especialmente las dirigidas por los profesionistas mixes. En la materia *Contexto social* y

educación, impartida por Daniel Martínez en primer año, se abordaba la relación étnico-nacional. El tema era *Educación comunitaria*, y el trabajo consistía en revisar algunos conceptos sociopolíticos relacionados con la elaboración de políticas educativas oficiales en una perspectiva crítica, que pudiera adentrar a los estudiantes en los principios del BIC. Equipos de estudiantes revisaban un texto, y exponían sus ideas sobre conceptos como *burocratismo*, *nepotismo*, *corrupción* o *centralismo*³⁰, entre otros.

El mayor peso de la perspectiva comunalista se daba a la clase de Lengua Materna, impartida por el lingüista José Díaz³¹. Las clases se desarrollaban preponderantemente en mixe, salvo las instrucciones que se daban en español: “*Hay una gran verdad aquí: que todos hablamos mixe, pero lo que necesitamos es aprender a leer. Vamos a leer el texto en ayuujk.*” Los estudiantes mostraban un fuerte nivel de participación y seguimiento de la sesión, que consistía básicamente en la lectura colectiva y en voz alta de un libro de texto en mixe, editado por el CSEIO. El alfabeto que se utilizaba era el promovido por SER; la lectoescritura se manejaba bajo enfoque funcional centrado en la lectura de frases y textos completos en vez del estudio aislado de las grafías. Los textos eran narraciones de historia oral:

“Había antes una persona que tenía dos hijos, era un niño y una niña, y los niños iban a preguntar a su papá cómo tenían que vivir y crecer. Jerónimo se llamaba su abuelo. Los viejitos piensan y analizan, platican sus problemas y sus pensamientos y sentimientos junto con sus palabras se juntan en uno sólo.

De ahí fueron y siguieron caminando, ahí encontraron a su padre y a su madre y le platicaron sus problemas. El papá y la mamá le hablaron a su hijo, preguntaron todo para así poder llegar a una conclusión, y los niños junto con sus padres quedaron de acuerdo en que ellos deben de trabajar, servir y apoyar a su pueblo, con interés, entusiasmo. De ahí fueron a avisarle a todos los ancianos el ejemplo que tenían que seguir. Los niños quisieron hacer una ofrenda a la naturaleza para que los iluminara, y sus padres pusieron regalos y ofrendas a la madre tierra y a la naturaleza y así con sus palabras avisaron al pueblo. Y con palabras le

³⁰ El intercambio con “el profe” se desarrollaba en español, aunque los estudiantes comentaban entre sí en lengua mixe. El nivel de comprensión lectora era sumamente bajo; la participación era activa y los estudiantes no vacilaban en cuestionar al maestro o a mí misma como observadora para aclarar sus dudas.

³¹ José Díaz es un joven lingüista, originario de Tlahuitoltepec y hermano del líder étnico Floriberto Díaz. Era colaborador de Servicios del Pueblo Mixe y, como tal, estrechamente vinculado a las redes étnico indianistas.

entregaron al pueblo, uno por uno fueron a visitar en sus casas, hasta que recorrieron todo. Así es como trabajaron demostrando y cumpliendo su respeto para el cultivo y la siembra, fueron a pedir y a solicitar a las montañas, a la lluvia, a las nubes, para que siempre existan y nunca falten para que los habitantes de la tierra se queden.

El niño creció y se fue de su pueblo. La mujer vivía con su esposo y su hija, pero se murió y se quedó su esposo y se buscó otra mujer, y la madrastra no quería a su hijastra. La jovencita tenía guardada una bandeja, y una vez que salió su madrastra destapo la bandeja. La jovencita tenía ahí muchas viboritas que estaban creciendo, y cuando la mujer destapó la bandeja se escaparon varias viboritas. Cuando regresó la jovencita, lo primero que hizo fue ver su bandeja, cuando se dio cuenta ya lo habían destapado y la viborita ya no estaba, y su madrastra ya se había ido de la casa.

“Cuando llego su papá ya no encontró a su esposa y de ahí fue a buscarla, y cuando la encontró ella le dijo: tu hija es la que me trata mal, no me quiere, me insulta por eso fue que me salí de tu casa. Pero no hay problema, nos vemos dentro de ocho días. El señor regreso a su casa y le dijo a su hija que respetara a su madrastra, que él estaba dispuesto a darle dinero si no se peleaba con su madrastra. La muchacha aceptó.

Mucho después se encontró a un joven, y este le dijo que si quería seguir viviendo en su casa o aceptaba irse con él, la muchacha lo pensó y los dos decidieron escaparse y se fueron a una cueva. Cuando su madrastra se dio cuenta, le avisó a su esposo y decidieron ir a buscar a la muchacha, cuando la encontraron le dijeron (que) porqué se había escapado, que tenía que cuidarse y respetarse. De ahí regresaron a su casa, la muchacha llevó su bandeja con la víbora adentro porque para ella era su mamá.

Cuando llegaron a su casa su papá se fue de regreso a trabajar pero dejó cinco hojas de dinero, para que se compraran algunas cosas, y que su madrastra ya la iba a tratar bien, y el muchacho con quien se había escapado se fue a trabajar al campo.” (Registro 02/11/03. Traducción de Daniel Martínez).

Al finalizar, aunque no se hacía un análisis de la narración, José dirigía una reflexión grupal, escrita y oral, orientada hacia el componente identitario de la lengua:

“M- Bueno jóvenes, me van a contestar ¿por qué es importante para ellos ese tipo de historia? ¿Por qué es importante la historia oral para los fabulistas?

E- Porque es una forma de conservar nuestra cultura y el conocimiento de aquí

M- ¿Quién me dice qué es cultura?

E2- La costumbre, tradiciones..

M- ¿Qué mas?

E3- Vestimenta, la lengua.

M- La cultura son los elementos con que se rige una comunidad o una etnia. La imagen, o sea los rasgos físicos, la religión, la propiedad, la relación de las personas, la familia, los políticos, los rituales, la educación, la comunicación... ¿cómo se da la comunicación en la cultura? A través de la lengua ¿no?.

E4- La economía

M- Los pensamientos, los sentimientos, la ideología, bueno yo creo que ya anotamos todos, están todos de acuerdo?

Grupo – Siif

M- Todo esto tiene que ver con la cultura y la autoestima. Sí, la autoestima es el valor que le das a tu persona, a saber como eres, reconocer tus habilidades, cualidades y defectos, qué tanto tú te quieres, te aprecias, estimas a ti mismo, un autoestima se basa en la gente que se cuida, que estudia, que se quiere.” (Ibid).

La sistematización de saberes y prácticas culturales escolarmente significativos a los estudiantes, y su conversión en contenido curricular, era vista por los profesionistas mixes como una meta a largo plazo, que además suponía contar con elementos teórico metodológicos con que no estaban familiarizados. En este sentido el vínculo con la CGEIB de la SEP, vía el CSEIIO, proporcionaría en ésta etapa asesoría en la construcción y adecuaciones al planteamiento curricular. Para algunos miembros del equipo docente, la construcción de un currículo culturalmente pertinente quedaba coyunturalmente supeditada al énfasis en la equidad.

Bajo ambas directrices el currículo del BIC se fue configurando como una esfera con cierto margen de apropiación local de la iniciativa gubernamental neoindigenista, tanto en las modificaciones al MEII como en las diversas tácticas informales de maquillaje del papeleo burocrático exigido por el IEEPO. En el ciclo escolar 2003-2004, los profesionistas locales tomaban ya ciertas decisiones curriculares y operativas al margen de la línea dictada por las autoridades del CSEIIO.

“En Historia local, aquí es donde te digo que ya le hicimos modificaciones nosotros, fue la propuesta de los compañeros... historia local y regional. Si veías en el mapa anterior dice historia regional y estatal, le quitamos lo local. Porque ya viene pues, queda inmerso en lo regional. Había varias historias; mejor en vez de eso metemos otro tipo de conocimiento (...). Así hemos venido trabajando el mapa curricular... aunque el IEEPO quería que lo manejáramos como ellos decían. Entonces en un inicio empezamos a hacer lo que se nos dio en Oaxaca, pero adaptándolo como parte de lo que es la propuesta nuestra. Se empezó a trabajar así. Cuando IEEPO pidió calificaciones, por ejemplo, de historia de México, se le daba la calificación de historia local y regional. Algo así, que se asemeje.

Incluso lo que estábamos platicando con Cuauhtémoc hace rato: “oye qué vamos a hacer con los trimestres”. Llegó una instrucción ese día de la dirección del Colegio, para instaurar el trabajo por trimestres. Pues estamos pensando en seguir trabajando igual y darles lo que nos están pidiendo. Pero es como engañarnos a nosotros mismos, porque ya somos el Colegio. Tú sabes, (*risas*): al Doctor Rolando darle lo que pide aunque la realidad sea otra.” (José Reyes).

Aun así, dicho margen de apropiación en la esfera curricular estaba constreñido por los marcos estructurales impuestos por la línea de política educativa que el gobierno del Estado y las instancias federales buscaban impulsar con la creación de los BICS. La definición centralizada del modelo, el peso mayoritario de los nodos de la red gubernamental en la existencia del proyecto, y la dependencia hacia los recursos oficiales –curriculares y pedagógicos- que circulaban por ellas, marcaban límites a la apropiación local de la propuesta.

La perspectiva etnicista en un dominio múltiple

Además del planteamiento curricular de la escuela, otras decisiones de la vida académica mostraban un mayor margen de maniobra de los profesionistas frente a los nodos de la red gubernamental neoindigenista, posible gracias a la existencia de vínculos con otras redes sociales que constituían una alternativa de acceso al recurso valorado. El análisis de estos tejidos relacionales en situaciones específicas da cuenta de los perfiles de intermediación que el grupo de intermediarios locales desarrolló en distintas esferas.

Así por ejemplo, la negativa a acatar una decisión de las autoridades del Colegio para asistir a un curso en la ciudad de Oaxaca, por no “quedar mal” con la autoridad municipal y los padres de familia al no respetar la fecha estipulada para el inicio de cursos, muestra la lectura que el grupo hace respecto de la preeminencia de la red comunalista en la legitimidad del proyecto y en su propia posición en el mismo.

“En el diplomado de inducción nos empezaron a decir lo que era el proyecto. Pero quince días era muy poco tiempo, entonces los del Colegio nos dijeron “váyanse a la comunidad y luego regresan”. Así lo hicimos durante el primer semestre. Pero los papás se incomodaron, dijeron “ustedes están saliendo muy seguido y es lo que no queremos”. Entonces se optó porque nadamás fuera Carmen, la coordinadora académica: ella iba al diplomado y nos quedábamos tres para atender a los muchachos y a los grupos. Así ya no les dábamos mucho espacio para que se retiraran y que los papás estuvieran más conformes. Porque es muy importante eso del problema de ausentismo, a los papás no les gusta. Así fue como ya se salvó esto.” (José Reyes).

La relación con SER y los nodos étnico indianistas, significativamente concentrada en la intermediación del liderazgo étnico de Adelfo Regino, abría vías de financiamiento y soporte de proyectos adyacentes en el BIC. Uno de los sucesos significativos fue la construcción de un comedor y un dormitorio para los estudiantes foráneos, que en la perspectiva local era un elemento importante en la aceptación de la escuela:

“En general ya se asumió la idea de que ya se acabó la prepa. Antes de que se terminara la construcción (del BIC) había comentarios de que (a) la prepa se le estaba relegando, comentarios de los padres de familia. Pero ya lo han visto, han ido a sacar copias, ha ido cambiando la mentalidad. Sobre todo con el comedor... yo creo que esa fue la base, el dormitorio y comedor. Igual que lo fue antes, en la prepa. Los muchachos cooperan, dan una cuota simbólica de 50 pesos a la semana. Su comida viene siendo como de dos pesos con cincuenta centavos una comida ¿no? Se cooperan todos y ese recurso, se distribuye para comprar las despensas, y de esa manera ellos toman sus alimentos y les sale económica su estancia acá. Definitivamente, es de lo que más carece la educación: en Oaxaca cuánto te cobran una renta, quinientos, mil pesos. Aquí 200 pesos al mes...” (Daniel Martínez).

Según versiones de profesionistas locales, los representantes oficiales del CSEIIO se opusieron a la construcción de dichas instalaciones. José Díaz cuenta que la oposición de Rolando de Lassé se basaba en que “*para él, que cerró muchos albergues, un dormitorio y un comedor no van de acuerdo con el orden, con la excelencia de la escuela*”³². Ante ello el grupo activó vínculos alternativos; por la mediación de Adelfo Regino se logró el financiamiento de las obras por la CDI y la Fundación Ford, vía la gestión de SER.

³² Registro 30/10/03

Este tipo de acciones mostraban un perfil de intermediación orientado a mantener un dominio múltiple, con varios canales de acceso a los recursos de la escolarización. Esa intención se reflejaba en el discurso de los profesionistas, que generalmente tomaban cierta distancia respecto de la relación con los agentes gubernamentales asignados al BIC. Tanto los más vinculados a las redes comunalistas, como el líder étnico, sostenían que un punto relevante era mantener un determinado nivel de autonomía, aspecto que subrayaban de cara a su lectura de la experiencia de Tlahuitoltepec. Así, José Reyes opina que:

“Cuando nosotros hemos hecho nuestros propios proyectos como el equipamiento del comedor, el dormitorio, o la construcción de un auditorio, el Doctor Rolando siente que no se le toma en cuenta. Pero pues si él mismo quien ha dicho que busquemos soluciones, pues órale, hagámoslo. Porque por ahí alguien me comentaba, -a ti te ha de constar o no, ya que estuviste en Tlahui-, que allá dependían mucho de sus ideas. Sí, sí es bueno que alguien nos proponga cómo hacer las cosas, pero uno que lo ha vivido, que está aquí inmerso, pues dice si lo que dijo queda bien aquí, no?”.

Para Adelfo Regino, la autonomía frente al Estado era necesaria ante el riesgo que suponen las condiciones de marginación de las comunidades mixes, en términos de la dependencia hacia los recursos gubernamentales. En su discurso, el asunto ponía en el centro del debate los términos de la relación entre pueblos indígenas y el Estado nacional: los indígenas como *sujetos de derecho* o *sujetos de atención pública*, demanda étnica en la que la intermediación de sujetos letrados –como él mismo- era una dimensión importante:

“Es un riesgo y en eso tampoco cabe la ingenuidad. El propio Palemón lo reconoce, en Tlahui: “lo que aquí nos falló fue la estrategia de negociación con el Estado”. El Estado los comió, por decirlo en términos muy simplistas. Ese creo que fue el talón de Aquiles del proyecto de Tlahui: no hubo la suficiente fuerza política para sentarse con el Estado y acordar los términos de una relación.

Yo creo que eso es lo que habrá que cuidar. Tampoco nosotros somos ingenuos, tampoco vamos a permitir que nos impongan una currícula, que nos impongan los maestros. No vamos a permitir que el Estado llegue a decir “esto se hace”. Estamos en una relación de diálogo, de discusión y de acuerdos. Si esa es la lógica yo creo que se puede avanzar.

Se trata de escucharlos a todos. Y tampoco se trata de que los consejeros indígenas que están ahí (*en el CSEIHO*) se aferren a sus posiciones, a los localismos que mencionabas. También se trata de tener cierta flexibilidad que permita avanzar en la construcción de un proyecto que sea realmente útil para los pueblos. Pero ahí está el riesgo pues. Ahí está el riesgo porque nuestros pueblos tienen necesidades, y nadie en una comunidad te va a decir “no me construyas esa escuela”. Claro que sí, es una necesidad. Pero antes que eso, necesitamos acordar los términos de esa relación. Ahí está el punto. Y es ahí donde nosotros, por desgracia y por fortuna, entramos en juego.” (Registro 26/08/03).

Bajo ésta lógica, el proyecto educativo de Alotepec cobraba sentido en una perspectiva más amplia, como reivindicación étnica inserta en la redefinición de las relaciones étnico-nacionales, bajo el principio de la responsabilidad social del Estado con los pueblos indígenas:

“Yo creo que la experiencia de Alotepec lo que muestra es que sí podemos tener instituciones bajo el control comunitario y no como una demagogia sino como una realidad. Que sí podemos tener instituciones comunitarias bajo el principio de la autogestión, sin que eso implique que el Estado tenga que abdicar de su responsabilidad y decir: bueno, como eres autogestivo no te mando ni un centavo. Podemos caminar pero bajo el principio del consenso, no bajo el de la imposición: aquí está tu currícula y ejecútala. Eso, por el lado de la comunidad, a lo mejor sería fácil porque también nos han acostumbrado a la lógica del paternalismo. Aquí se trata de invertir eso: que la comunidad haga su planteamiento y que con el Estado, en una lógica de consenso, podamos llegar a acuerdos que permitan avanzar en este sentido.

Y eso representa sin duda un gran reto para la SEP, para IEEPO, porque tienen estructuras legales muy rígidas: entonces implica una transformación de las instituciones del estado, y a su vez eso implica reformas legales y constitucionales. El planteamiento del bachillerato de Alotepec yo creo que es un planteamiento esperanzador. Es un planteamiento que tiene futuro en el marco de lo que nosotros llamamos aquí en SER la autonomía del pueblo mixe, la reconstitución del pueblo mixe.” (Ibid).

En el trasfondo de este planteamiento global, puede leerse la prioridad que adquiere la formación de cuadros mixes con perspectiva étnica, legitimidad comunitaria y competencias letradas y profesionales. Estos tres elementos se visualizan como bases de la intermediación que los nuevos actores educativos deberán desarrollar en ésta arena; no únicamente en las dimensiones verticales del dominio –de cara a las instancias gubernamentales y otras redes en los

ámbito nacional y global- sino también, y muy especialmente, en el nivel de articulación local y los planos horizontales del dominio de la política comunal:

“Necesitamos cuadros de la comunidad. Es una necesidad porque no tenemos los profesionistas necesarios, con los distintos perfiles que se requieren como para atender toda la cuestión del bachillerato. Al tener recursos humanos la comunidad también podrá darse el lujo de escoger, de seleccionar, de estar evaluando. Los informes que tiene quedar la Coordinación del bachillerato a la comunidad es un punto que hemos venido haciendo, pero necesitamos mejorar. El propio nombramiento del Coordinador necesita decidirlo la Asamblea comunitaria y debe verse como parte del sistema de cargos. Y ese es un punto muy importante, que también cuando llegue a la Asamblea necesita ser analizado y discutido con mucha seriedad. Porque no estamos hablando de cualquier cosa, estamos hablando de un proyecto que requiere mucha seriedad y profesionalismo y que no puede ser un cargo por un cargo, sino que es un cargo que requiere cierto perfil en términos de la especialización que demanda el nivel medio.” (Ibid).

4.6 Conclusiones

A diferencia del BICAP en Tlahuitoltepec, cuya principal esfera de apropiación étnica era el planteamiento curricular, esferas importantes de apropiación local del proyecto BIC son las relaciones de la institución y sus profesionistas con las redes comunitaristas y magisteriales locales, permeables entre sí, y las redes neoindigenistas gubernamentales, principal vía de circulación de prestigio y apoyos.

Los recursos financieros y materiales que provienen mayoritariamente de las redes gubernamentales neoindigenistas, concentran en éstas una fuerte dosis de poder. A éste se suma el capital simbólico de un modelo pedagógico con validación oficial, que se difunde como punta de lanza en las políticas educativas con población indígena, acorde a los compromisos gubernamentales en materia de reconocimiento de la diversidad cultural.

Sin embargo, por el peso que tienen los nodos de la red étnico-indianista en el proyecto, hasta ahora, la oferta educativa medio-superior en Alotepec sigue siendo un dominio múltiple que

permite al intermediario nativo resistir y/o adaptar la influencia de los representantes gubernamentales en el proyecto, y mantener operando un discurso educativo etnicista dentro de una institución oficial. La intermediación de los liderazgos étnicos incorpora al panorama una diversidad de vínculos con otras redes, activadas en torno a la reivindicación de la identidad étnico lingüística en Alotepec. Así, se gestionan proyectos alternativos al bachillerato con financiamiento privado, o se toman decisiones al margen de las autoridades del Colegio, denotando un cierto margen de acción, si bien ceñido por las condicionantes estructurales en juego.

La arena muestra también fuertes tensiones intracomunitarias, derivadas de la pérdida de control sobre el bachillerato por parte de los nodos locales de la red magisterial, articulados como sectores comunalistas a partir de la multiplicidad de sus vínculos. Éstas redes locales mantienen distintas posturas frente a un discurso identitario que busca convertirse en hegemónico; el trasfondo es una pugna por el control de los bienes materiales y simbólicos de la arena educativa local.

La disputa, que en determinadas coyunturas se centraliza en la figura del líder étnico y los maestros con influencia local, apela a un recurso culturalmente valorado por la población local: la participación comunitaria –vía sus órganos de decisión- en la toma de decisiones del nivel medio superior. Puede, por tanto, poner en juego la legitimidad de un proyecto cuya filiación comunalista constituye uno de los principales bienes simbólicos de la escuela y de sus líderes. El riesgo está latente, en la medida en que se retire el poder situado en el intermediario por los actores locales a quienes sirve. De ahí que la intermediación en este nivel de articulación adquiera una importancia estratégica para la hegemonización del nuevo discurso educativo etnicista en la esfera local.

Capítulo 5.

La red migratoria comunalista y el proyecto de Bachillerato Comunitario en Totontepec Villa de Morelos

Finalmente tenemos el caso de Totontepec Villa de Morelos, por demás distinto de los anteriores. Las redes étnico-indianistas que conectan a Totontepec con la dinámica de la educación media superior intercultural en el nivel regional tienen como característica distintiva su articulación con redes de parentesco en contextos de migración. Al vincularse de forma múltiple, algunos de sus nodos se convierten en recreadores de los referentes de etnicidad y comunalidad, a partir de las ventajas que derivan de las competencias escolares y profesionales de sus miembros, así como de su filiación comunalista y de sus vínculos de paisanaje y parentesco.

Sin embargo, la esfera de la escolarización es un campo especialmente disputado en la intermediación de estos sujetos. Aunque estos actores ampliaron exitosamente los vínculos con círculos académicos, sectores gubernamentales neindigenistas y organizaciones civiles, en aras de gestionar exitosamente proyectos de escuela intercultural en el nivel medio superior, la apropiación no fue posible justamente por las tensiones en el dominio comunal y sus niveles de articulación. Las resistencias locales generadas en los faccionalismos políticos y familiares de la Villa, y al interior mismo de las redes magisteriales con presencia local, limitaron el poder independiente de los nuevos actores educativos y su capacidad de intermediación en los niveles inferiores del dominio, pese a la amplitud de sus redes sociales extracomunales.

El caso de Totontepec se distingue porque las iniciativas escolares de este grupo se han ido articulando desde proyectos más amplios de revaloración cultural, entre ellos la tradición

musical y el sistema de fiesta, promovidos tanto en la esfera comunal como en su territorio ampliado, la migración totontepecana a la ciudades de Oaxaca, México D.F. y Los Ángeles, California.

5.1 Panorama de la escolarización local

La comunidad mixe de Totontepec Villa Morelos¹, “cerro del rayo”, se ubica en la zona alta de la Sierra Norte², aproximadamente a 326 kilómetros de la capital del Estado, en el vértice de los distritos zapoteco de Villa Alta, zapoteco-chinanteco de Choapam, y el distrito Mixe.

En 1977 llegó la carretera federal que parte de Mitla y une la región con la carretera Tuxtepec-Matías Romero; hasta entonces la distancia entre Totontepec y las cabeceras municipales más cercanas era de 8 horas a pie³ (Romer, 1982:31).

El contexto geográfico de Totontepec es de clima templado húmedo, con lluvias la mayor parte del año. La actividad económica principal es la agricultura de subsistencia, cuyos principales productos son el maíz, frijol, trigo, frutas y legumbres. Nueve por ciento de la población se ocupa en el sector terciario, dedicándose al pequeño comercio y al sector servicios. Aproximadamente un 60% cuenta con servicios de energía eléctrica, y 20% con drenaje⁴.

Entre los programas institucionales que han tenido presencia local puede citarse el INI, desde su Centro Coordinador en Ayutla, que entre 1970 y 1973 proporcionaba desayunos escolares y financiaba a promotores nativos en distintas temáticas de salud y producción. La Comisión del Papaloapan introdujo en 1964-65 el agua potable, con mano de obra y transporte

¹ Es cabecera de uno de los municipios más grandes del Distrito, con una extensión de 31,895 km². Éste se integra por la cabecera municipal, 6 agencias municipales y 4 agencias de policía.

² A una altura de 1840 metros sobre el nivel del mar.

³ En 1948 se abrió un servicio de avionetas entre la cabecera y las ciudades de Oaxaca y Mitla. Posteriormente este servicio se suspendió, y los vuelos únicamente se realizaban para transportar funcionarios gubernamentales, enfermos o investigadores del Instituto Lingüístico de Verano, que tiene su sede en Mitla.

⁴ Fuente: *Enciclopedia de los Municipios de México*, Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. Gobierno del Estado de Oaxaca. Oaxaca. 2002.

local. Desde 1975 el poblado ingresó a los programas de CONASUPO; la tienda se abrió un año después con una fuerte participación social y financiera de totontepecanos migrantes⁵.

Respecto a la situación lingüística local, los datos muestran altos índices de bilingüismo. En 1960, Nahmad reportó un 80% de población monolingüe en mixe, y un 84% de analfabetismo (1965:127). En contraste, el Censo del 2000 reportó que de 4,895 habitantes mayores de 5 años, el 76.28 % (3,734) es bilingüe mixe-español⁶; el 18.26% (894) monolingüe en mixe y un 4.8% (238) monolingüe en español⁷. Totontepec contaba entonces con 5, 626 habitantes, de los cuales el 87% (4,895) era mayor de 5 años; el 28% de ese total (1,374) carecía de instrucción escolar alguna (Cuadro 22).

La población en edad escolar promedio de los niveles básico y medio se reportó en 2,224 habitantes entre los 5 y los 19 años. El 20.4% carecía de instrucción y sólo un 16.05% reportaba instrucción posprimaria⁸.

⁵ En su estudio, Martha Romer (1982) informa que la aportación de CONASUPO fue de \$25,000, frente a \$36,000 entregados por las asociaciones de migrantes en la ciudad de México y Oaxaca. (:32)

⁶ Fuente: INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, 2000.

⁷ El aumento numérico en la población bilingüe se ha explicado por diversas causas, entre las que destaca la apertura de una escuela primaria completa en los años 50 y la apertura del Centro Cultural Salesiano en 1966. En 1976, éste impartía clases de castellano para 180 niños de la cabecera y las agencias, de los cuales 23 estaban internados, e impartía también clases nocturnas para adultos (Romer, op.cit.:35). Se menciona también la presencia de un inmigrado "español" de Oaxaca a fines de siglo, quien se casó con una mujer totontepecana y estableció su residencia en el pueblo, enseñando oficios diversos como herrería, albañilería y joyería (ibid:36), y cuyos hijos se convirtieron en traductores e intermediarios de la comunidad. Hay datos que asocian ésta versión con la llegada del linaje Alcántara, proveniente de Villa Alta, a Totontepec. Sin embargo, como veremos más adelante, el incremento en el bilingüismo también está fuertemente asociado a la migración escolar y laboral.

⁸ La variable de género muestra una proporción de 50.58% hombres y 49.41% de mujeres en este rango de edad. El 52.52% del total poblacional sin instrucción son hombres, frente a un 47.47% de mujeres. Conforme sube el nivel de escolaridad los porcentajes se invierten, mostrando una tendencia a la deserción escolar femenil en la educación media y media superior. Con seis grados de primaria, 53.58% (187) de la población (5-19 años) son mujeres, y un 46.4% (162) hombres; sin embargo la instrucción posprimaria en este rango de edad ya reporta un 45% (161) de mujeres y un 54.9% (196) de hombres. La proporción se mantiene considerando el total poblacional: de 609 habitantes (5 años y más) con instrucción posprimaria, 45% (275) son mujeres y 54.8% (334) son hombres.

Cuadro 22. Población en edad escolar según nivel de instrucción y sexo

Totontepec Villa de Morelos, 2000

Grupos quinquenales de edad	Población 5 años y más	Sin instrucción	Con 6 grados de instrucción primaria	Con instrucción posprimaria
5 años y más	4,895	1,374	832	609
5-19 años	2,224	455	349	357
5-9 años	811	392	0	0
10-14 años	808	31	155	106
15-19 años	605	32	194	251
Hombres	2,353	576	403	334
5-19 años	1,125	239	162	196
5-9 años	412	205	0	0
10-14 años	392	17	65	54
15-19 años	321	17	97	142
Mujeres	2,542	798	429	275
5-19 años	1,099	216	187	161
5-9 años	399	187	0	0
10-14 años	416	14	90	52
15-19 años	284	15	97	109

FUENTE: INEGI – XII Censo General de Población y Vivienda 2000

Para los 2,224 habitantes en un rango de edad escolar de 5-19 años, en el ciclo escolar 02-03 funcionaban 27 escuelas, una por cada 82 niños. Sin contar la extensión del COBAO, había un maestro por cada 28 alumnos (Cuadro 23).

Cuadro 23. Instituciones educativas en Totontepec Villa de Morelos

Ciclo escolar 2002/03

Nivel educativo	Nº de escuelas ^{a/}	Alumnos inscritos	Personal docente ^{b/}
Preescolar ^{c/}	9 (5 de preescolar indígena)	206	12
Primaria ^{d/} *	12 (8 de primaria indígena)	1182	50
Secundaria ^{e/}	5 (telesecundarias)	17	242
Bachillerato ^{f/}	1 (COBAO extensión 04)	n/d	n/d
Total **	27	1630	79

a/ La cuantificación de escuelas está expresada por las claves de centros de trabajo.

b/ Incluye personal directivo con grupo.

c/ Comprende: general, educación indígena y cursos comunitarios coordinados por el CONAFE.

d/ Comprende: general, educación indígena, cursos comunitarios coordinados por el CONAFE y migrante.

e/ Comprende: general, para trabajadores, telesecundaria, por cooperación y técnica en sus ramas: industrial, agropecuaria, pesquera y forestal.

f/ Comprende general de tres años, por cooperación, pedagógica, de educación artística (CEDART), telebachillerato, y tecnológico en sus ramas: industrial y de servicios, agropecuaria, pesquera y forestal.

*No incluye la primaria de los religiosos salesianos.

**No se incluyen los servicios de educación inicial

FUENTE Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Departamento de Estadística.

Respecto a la cobertura educativa (Cuadro 24), del total de habitantes mayores de 15 años, 29% carecía de instrucción; 20.6% reportó primaria terminada y sólo un 7.99% la secundaria completa. Las cifras muestran un alto porcentaje de población sin instrucción media superior (94%). Una mínima parte del total reportó estudios profesionales (0.7%). En 1990 se registró a 23 profesionistas residiendo en la localidad (11 hombres, 12 mujeres), cifras que para el año 2000 se mantenían en el mismo rango⁹.

Cuadro 24. Escolaridad Totontepec Villa de Morelos. 2000.

Población de 15 años y más	3276	100%
Sin instrucción	951	29.02%
Con primaria completa	677	20.66%
Con secundaria completa	262	7.99%
Sin instrucción media superior	3082	94.07%
Con instrucción superior	23	0.70%
No específica instrucción superior	51	1.55%

Fuente: XII Censo General de Población y Vivienda 2000

5.2 Antecedentes históricos de la escolarización.

Familias letradas y poder caciquil

Totontepec fue parte del área de influencia del cacicazgo de Luis Martínez y fue considerado su aliado (Nahmad 1965:100), si bien hay hipótesis en el sentido de que la relativa lejanía y relevancia político-estratégica del poblado respecto de los centros regionales de poder político-caciquil, hicieron que el poder del cacicazgo en el poblado fuera relativamente moderado (Laviada, 1978). De cualquier forma, la localidad se benefició de la influencia modernizadora que llegaba tanto de su alianza con Zacatepec como de su cercanía geográfica e histórica con Villa Alta, el enclave mestizo de la vecindad zapoteca¹⁰.

⁹ Los datos consideran únicamente a los radicados en la localidad; no existen cifras que reporten el número de profesionistas bajo condición migratoria. Como veremos, dado el peso que tienen las redes migratorias comunales en la historia local, puede suponerse que el número sea mayor de lo reportado por INEGI.

¹⁰ En 1978, Laviada hacía la siguiente descripción: “Por haber sido fundada por los españoles en el siglo XVI, los habitantes de Villa Alta se consideran la única “gente de razón” –raza y cultura europeas- en las sierras del norte

Ésta última vecindad tuvo una influencia decisiva en la historia local y trajo consigo importantes cambios. La relación se fundó sobre vínculos múltiples, entre los que destacaron las relaciones de paisanaje y los intercambios comerciales, religiosos y escolares que de ellas se derivaron. De Villa Alta llegaron, alrededor de los años cuarenta, los primeros maestros a Totontepec; en la década siguiente compartieron la esfera de la escolarización local con los religiosos salesianos, también provenientes de dicho enclave.

Villa Alta había sido el principal centro misionero de la región en la época colonial; desde 1558 los frailes dominicos fundaron una escuela para cristianizar y castellanizar a alrededor de 500 niños de la cabecera y los pueblos cercanos. Se sabe que el dominico Pedro Guerrero estuvo 15 años entre los mixes en Totontepec. En los dos siglos siguientes la región fue visitada por religiosos diocesanos. Finalmente, en febrero de 1966 los curas salesianos abrieron la parroquia de Totontepec en el marco del reconocimiento canónico, ese mismo año, de la “Prelatura Mixepolitana de Maria Auxiliadora”. Las monjas de la orden “Hijas de María Auxiliadora” llegaron al poblado el 13 de agosto de 1970.

La acción de los religiosos tuvo como prioridad el ámbito escolar. La fundación en 1966 del Centro Cultural Totontepecano, la escuela primaria de los salesianos, marcó un importante parámetro en los patrones de castellanización local y, al igual que en otros casos, los curas fueron importantes facilitadores de las trayectorias escolares de jóvenes totontepecanos¹¹. Otra esfera de intervención ha sido el rescate artístico-cultural: en contextos de crisis de la banda musical

de Oaxaca, a pesar de la incomunicación y de estar rodeados por el mundo indígena. Todos los villaltecos iniciaban la conversación refiriéndose a estos hechos. La población se reduce a poco más de una gran plaza rodeada de casonas de empaque urbano, única en la sierra.” (1978:102-103)

¹¹ En los cincuenta y sesenta los sacerdotes salesianos enviaban muchachos a continuar sus estudios escolares en sus instituciones educativas en la Cd. de México; varios de los actuales líderes y profesionistas iniciaron su trayectoria escolar por esa vía. Actualmente la orden religiosa mantiene en Totontepec una escuela primaria en el Centro Cultural Totontepecano, donde además se imparten cursos y talleres diversos de educación de adultos y actividades religiosas, artísticas y recreativas.

tradicional¹², su reintegración y desarrollo fue promovido por ellos, logrando que el INAH financiara la grabación de dos discos que le han dado proyección a nivel estatal.

La relación con Villa Alta también gestó la aparición de importantes nodos en las redes magisteriales y comunalistas de Totontepec, formados por un grupo de familias de comerciantes y maestros que adquirieron importantes cuotas de poder político y económico en la villa. Entre ellos destacan los Alcántara, una familia inmigrada de Villa Alta en el siglo XIX, distinguidos por su destreza en diversos oficios, su manejo del castellano y sus orígenes “españoles”:

“En Villa Alta, David Alcántara, blanco y rubio, es el hombre más rico del pueblo. Despacha en su gran tienda comercial, compra gran parte de la producción de café de la zona y es dueño del hotel. Además pertenece a una familia de abolengo en su pueblo y en Totontepec mixe. (...) Por el año cincuenta, las autoridades, la banda de música de Villa Alta y su equipo de básquetbol, asistieron a la fiesta de Zacatepec. David Alcántara era un joven músico y deportista. Después fue comerciante en instrumentos musicales y ganó dinero vendiéndolos a las bandas mixes y zapotecas de la sierra.” (Laviada, 1978:103).

Los Alcántara de Totontepec son descritos como “el poder tras el trono” caciquil (ibid: 127), ejercido mediante su intermediación política y comercial con los centros de poder regional. Luis Rodríguez, interesado en mantener la relación políticamente estratégica con Villa Alta¹³, se sirvió de la familia migrante para incorporar a Totontepec a su área de influencia. Laviada narra que Samuel Alcántara fungió como cacique local subordinado a Luis Rodríguez, y “supo atemperar con criterios civilizados el despotismo homicida de Zacatepec” (ibid).

¹² La banda de viento de Totontepec estaba en proceso de desintegración en los años setenta, a raíz de que varios de sus integrantes habían suscrito la religión adventista y habían dejado de participar. La división religiosa es considerado un problema importante en el poblado, que hasta finales de los años sesenta había sido mayoritariamente católico. La llegada de los adventistas en este periodo empezó el conflicto religioso, principalmente por las contradicciones que se dieron entre las obligaciones derivadas de tal pertenencia y las que suponía la organización social y política local. En la versión de Romer (op.cit.:39) los adventistas se negaban a cooperar económicamente en las fiestas religiosas y los gastos comunales.

¹³ La relación política se consolida apelando a los vínculos de parentesco y el sistema de reciprocidad intercomunal. Así, Luis Rodríguez se casa con una mujer villalteca llamada Ernestina. En 1949 asiste a la fiesta del viernes de cuaresma en Villa Alta, con la autoridad municipal y la prestigiada banda de viento de Zacatepec, e invita a las autoridades villaltecas a visitar su pueblo el año siguiente, honrándolos con obsequios y banquetes. Los signos de esa *legitimidad comunitaria preexistente* sirven así para legitimar la construcción de vínculos modernos y relaciones políticas e institucionales entre las comunidades mixes (Laviada, 1978:103).

Junto el poder delegado adquirido por sus vínculos políticos, ésta oligarquía local¹⁴ acumuló importantes cuotas de poder independiente gracias al control de recursos económicos del pueblo. Mediante actividades prestamistas¹⁵, el acaparamiento de terrenos cultivables, la acumulación de las cosechas del maíz y su venta a mayor precio en épocas de escasez, el grupo formó un nuevo estrato social que incursionó en el comercio, la industria del alambique, los molinos de nixtamal y los sembradíos de café y caña. El abasto de productos básicos les proporcionó fuertes ganancias, ya que hasta antes de la construcción de la carretera éstos debían ser trasladados a lomo de mulas desde Yalalag, en la serranía zapoteca. El grupo acomodado se convirtió en el único sector con capacidad de acumulación productiva de sus recursos.

Margarita Cortés, profesionista y maestra bilingüe originaria de San Pedro Ocotepéc (agencia de Totontepec), narra sobre los primeros Alcántara:

“Llegan a la comunidad y eran personas que dominaban algunos oficios, como hacer instrumentos, armas, alambiques para destilar caña, pailas. Entonces traían sus conocimientos. Y además eran hispanohablantes, toda esa gente tenía mucho poder, tenía cierto estatus en la comunidad. Y un señor, no recuerdo como se llama, aparte de que llevaba su mujer villalteca, tuvo varios mujeres en Totontepec y nacieron muchos Alcántara. Eran personas que en un momento dado se apropiaron de los lugares de la gente...despojaron terrenos, se posesionaron de lugares de cultivo y todo eso.” (Mtra. Margarita Cortés, registro 19/08/03).

Su versión destaca el papel de intermediación que estos sujetos jugaron mediante el capital cultural que les suponían sus competencias letradas y su manejo del castellano; insumos que acrecentaron su poder económico y político:

“Alguno de ellos era muy buen hablante y se manejaba como un cacique de la comunidad; tenía nexos con el cacique de Zacatepec. Se hacen amigos de funcionarios, de gente de fuera. Les sirve mucho la comunicación oral para relacionarse con gente que llega. Hay así un estatus en ellos, llegan a ser autoridades, a cumplir ciertas funciones, y a veces por esas funciones cometen abusos.

¹⁴ A finales de los años setenta este grupo incluía alrededor de diez familias (Romer, 1982.:68).

¹⁵ Romer (ibid) señala que el grupo prestaba una arroba de maíz a cambio de dos arrobas en épocas de cosecha.

La gente que no se apellida Alcántara dicen que los Alcántara son los que toman la mayor parte: cuando algo llega para la comunidad lo que ellos hacen es entregar un poco de lo que llega y lo demás se lo quedan. Ese es el concepto de la gente que no se lleva con ellos. Y unas personas han sido usureras, gente que se dedica a explotar el trabajo con los préstamos, se han dedicado a cobrar a réditos. Si a la gente no le alcanzaba a pagar su deuda, cuando él muere el rédito pasaba a sus hijos. Mucha gente se quedó en la pobreza por lo mismo.” (Ibid).

Su nivel de vida se mostraba en varios signos de distinción, entre ellos las viviendas de cemento con varios cuartos, los servicios eléctrico y de drenaje, y especialmente la trayectoria escolar de los hijos. El acceso a la escolarización y profesionalización fue un cambio significativo en la segunda generación del linaje; los hijos de los Alcántara y otras familias pudientes empezaron a ser enviados a estudiar a Oaxaca y el Distrito Federal, desde donde articularían las redes migratorias que sostendrían la posición política y económica de sus parientes en el poblado. Dicho privilegio sigue distinguiendo a los descendientes del grupo, muchos de los cuales se desenvuelven en contextos de migración y mantienen una estrecha relación con la vida social y política de Totontepec. Las ventajas que se derivan de su linaje familiar en términos de recursos y relaciones, han abierto para muchos Alcántara la vía de la formación profesional:

“Yo creo que por lo mismo de que son los hablantes, han tenido más posibilidades de comunicación, se han podido servir de las instituciones, se han podido desenvolver, han podido trabajar, estudiar, en fin... Son estudiados: ahí está José Armando, su papá no era Alcántara pero ella sí, entonces buscan la manera de que estudie.

Ahí está Juan Arellí, ha tenido acceso tal vez por su padre... aunque fíjate que también la Iglesia ha tenido influencia, han tenido mucho contacto con ellos. Como tienen sus instituciones, pues los llevan a estudiar (...)” (Ibid).

Entre ellos encontramos individuos que hoy día destacan como nodos importantes de las redes magisteriales proindianistas¹⁶ y gubernamentales neoindigenistas¹⁷ locales, o bien como

¹⁶ Entre ellos varios maestros adscritos a la CMPIO.

¹⁷ Entre ellas el entonces director de la CDI en el estado.

comerciantes prósperos radicados en Oaxaca, el Distrito Federal y ciudades estadounidenses como Los Ángeles y Nueva York. Junto con otras familias migrantes, forman un entramado de vinculación múltiple, que integra una amplia y fuertemente consolidada red migratoria comunalista. Dentro de ésta red, varios descendientes del linaje Alcántara son los principales promotores de diversas iniciativas de revaloración lingüístico-cultural en la localidad, entre ellas las de corte educativo.

La conformación de la red migratoria comunalista

En 1945, el gobernador del Estado difundió entre los presidentes municipales de la sierra la noticia de la contratación de braceros para los Estados Unidos. Hasta entonces la migración laboral se concentraba en las fincas cafetaleras de las tierras bajas de Veracruz, en los meses de octubre a diciembre. Los contratistas llegaban a los pueblos mixes y se llevaban a hombres mujeres y niños.

La noticia, difundida también por radio, atrajo inicialmente a un grupo de siete individuos de Totontepec, que viajaron al estado de Idaho a ocuparse en labores agrícolas y de jardinería. Al primer grupo siguió otro de aproximadamente 25 hombres, que se contrataron por 3-4 meses en California, Tejas y Oregon, laborando en la pizca de fruta y verdura (Romer, 1982:72). Las primeras remesas de los migrantes empezaron a generar mayor atracción entre la población de Totontepec¹⁸. Posteriormente los contratos se redujeron a 40 días sin el pago del pasaje, lo que inhibió la corriente migratoria inicial.

Paralelamente inició la migración a Oaxaca, principalmente de mujeres y niñas para cubrir empleos domésticos en la ciudad. De ahí salieron en 1955 los primeros totontepecanos a la

¹⁸ Romer señala que en ese tiempo el salario diario en Totontepec equivalía a 25 centavos diarios, frente a 60 centavos de dólar que ganaban los trabajadores migrantes (en un tipo de cambio de \$4.80). Las remesas se gastaban en mejoras de las viviendas, o compra de animales domésticos (op.cit:72).

ciudad de México, que se convirtió en polo de atracción de una fuerte corriente migratoria que duró hasta 1975¹⁹. Hay datos que indican que en 1960 había en la capital alrededor de 50 paisanos (ibid:73).

La ventaja de los que se quedaban en Oaxaca era la relativa cercanía con el poblado, que les permitía conservar un contacto más estrecho con los familiares y el pueblo, e incluso mantener activos los terrenos de labor. El tamaño de la ciudad reducía los problemas de adaptación en comparación con México; por esos años empezó a concentrarse en Oaxaca la migración escolar de los jóvenes, apoyados por la presencia de familiares y paisanos.

Como en otros casos estudiados, los vínculos de paisanaje y consanguinidad fueron un importante factor de atracción: la primera generación de migrantes se estableció un tiempo en Oaxaca y posteriormente se trasladó a la ciudad de México, mientras que la segunda generación, en la década de los sesenta, llegó directamente a este último destino, respaldada por la red ya formada.

El patrón migratorio –mayoritariamente temporal por varios años- presentó importantes matices intergeneracionales y de clase: los hijos de los primeros migrantes tuvieron una situación económica relativamente mejor que la que en su momento llevó a sus padres a migrar, y a su necesidad de buscar fuentes de ingreso en la ciudad se añadió la motivación escolar y profesional. En el caso de los grupos hegemónicos locales, el patrón migratorio de la segunda generación se

¹⁹ La explicación que propone Romer al cese del flujo migratorio a la ciudad señala la construcción de la carretera –cuyos trabajos terminaron en 1977- como un factor que cambió radicalmente la visión sobre las posibilidades de desarrollo entre la población totontepecana (op.cit.74), amén de ser factor de migración de retorno (:81) Con todo, de la información etnográfica expuesta en este capítulo, y los escasos datos migratorios proporcionados por el INEGI, se puede inferir que el flujo migratorio temporal, escolar y laboral, se mantiene como un proceso social que constituye una alternativa de desarrollo para ciertos sectores de la comunidad y una alternativa de vida para los migrantes, entendiendo el fenómeno migratorio como una totalidad, un “campo total de relaciones que envuelven la ciudad y el campo” (Garbett y Kapferer, 1971:194). De un total poblacional de 4,895 habitantes mayores de 5 años en Totontepec, el XIII Censo General reporta 89 personas que en 1995 residían en otra entidad o país.

centró en la escolarización y profesionalización de los hijos y el establecimiento de un tejido social que mantuvo y actualizó sus cuotas de poder político y económico mediante la circulación de bienes materiales, financieros y simbólicos.²⁰

El contenido normativo de la red que se formó en estos años se asemeja a lo señalado por Gugler, en el sentido de que “las obligaciones económicas y sociales del parentesco, como las relaciones en el caso de bodas, funerales, nacimientos, etc., así como la fidelidad política, obediencia, derechos y status ligadas con el parentesco mantiene vivos los lazos con el pueblo” (1969:148); sin embargo a los vínculos de parentesco se agregó la legitimidad comunitaria que suponía expectativas de comportamiento asociadas a tal pertenencia: la participación política, los vínculos de reciprocidad, el sistema de fiesta, las gestiones extracomunitarias y las inversiones y/o aportaciones familiares en obras de desarrollo local.

Algunas de tales obligaciones distinguen a Totontepec de otros escenarios de migración, incluso entre las mismas comunidades mixes. Por ejemplo, en el sistema político-religioso local, los paisanos establecidos en la ciudad pueden ser electos para los cargos municipales y están obligados a servir. Previamente cabildeada y sondeada la respuesta de la persona –generalmente una figura con prestigio económico y político en la comunidad-, ésta es nombrada en Asamblea y debe trasladarse al pueblo, contando con suficientes recursos para enfrentar los gastos relacionados con el cargo y mantenerse sin trabajar durante un año, tiempo promedio por el que son requeridos. Aunque cabe la posibilidad de rehusar el nombramiento, los cargos de mayor

²⁰ María Bertely documenta a profundidad el caso de familias migrantes originarias de Villa Hidalgo, Yalalag, en la Ciudad de México. La autora distingue el patrón migratorio de familias iletradas, que ven en la ciudad una alternativa de sobrevivencia, frente a las dinastías letradas que migran para fortalecer los negocios familiares, continuar estudios medio-superiores o superiores, acceder a nuevas tecnologías o fungir como intermediarios políticos ante el Estado (:164). Para éstas últimas, su presencia urbana sirve para mantener el poder político y económico familiar en la Villa y apoyar los diversos compromisos religiosos y civiles que nutren el estatus de las dinastías (1998: cap.3).

relevancia son generalmente aceptados por el prestigio que suponen²¹ y la presión social que recae sobre los postulados. Aspectos como éste muestran que en el caso de Totontepec el fenómeno migratorio constituye un proceso social global que incluye la localidad rural y sus extensiones simbólicas y materiales en el espacio urbano.

El desarrollo de las organizaciones migrantes es relevante en ésta línea de análisis. En 1960, los migrantes totontepecanos en la Ciudad de México iniciaron su constitución como organización, inicialmente bajo temáticas culturales. Solían reunirse los fines de semana en domicilios particulares a celebrar eventos sociales diversos; Romer narra que en una ocasión el grupo adquirió un estandarte de la Virgen de Guadalupe que llevaron como donación al pueblo en la fiesta del 15 de agosto (1982: 122). Ese año se constituyó formalmente el *Círculo Fraternal Totontepecano*, con la participación de 27 personas ocupadas como obreros, empleados y personal de servicio doméstico. Con donativos individuales recolectados por el Presidente y el Tesorero de la organización, el grupo compró una planta de luz y un aparato de sonido que se donaron al municipio en la fiesta de enero de 1961.

En años siguientes la organización cooperó con la autoridad municipal y los curas salesianos para la construcción del Centro Cultural, con fondos reunidos vía los donativos individuales y la organización de bailes, rifas y eventos similares. Asimismo se convirtió en un importante sostén de los paisanos recién llegados, que se sumaban a la corriente migratoria de esos años y se incorporaban a la organización, que llegó a tener alrededor de 100 miembros activos (ibid).

²¹ Romer señala varios casos de personas que no aceptaron los cargos de regidor y de capilla; sin embargo indica también que el cargo de presidente o síndico municipal nunca había sido rechazado. Menciona que en 1977 se nombró para la presidencia a un migrante empleado de Correos, quien pese a sus objeciones se vio forzado a aceptar, “por ser una persona de mucho prestigio en el poblado”. El susodicho finalmente logró su traslado e inauguró en Totontepec la administración de correos local; su familia permaneció en la ciudad de Oaxaca (op.cit:92).

Conforme crecía en número de miembros y manejaba mayores montos de recursos, la organización empezó a presentar divisiones internas que finalmente llevaron a una escisión en 1967-1968. La nueva rama, *Unión Voluntaria Vecinal Totontepecana*, promovía que la cooperación con el pueblo se invirtiera en proyectos planificados para el beneficio colectivo, en vez de limitarse a ayudas esporádicas que implicaban sacrificios económicos de los miembros; entre sus primeras acciones estuvo la donación de un proyector de cine local.

Años más tarde, en 1973, hubo una crisis en la Unión Vecinal que dio lugar a una nueva rama, *Fraternidad Totontepecana*. La nueva facción agrupó 120 personas, setenta de las cuales eran miembros activos. El Secretario convocaba a reuniones trimestrales o cuatrimestrales, donde se discutían asuntos del pueblo, se difundía el movimiento de la caja, se hacían cambios en la mesa directiva, se elaboraban programas de trabajo y se definían las cuotas a pagar.²² La *Fraternidad* se disolvió años más tarde a raíz de que sus miembros se mudaron a las zonas periférica y conurbada de la Ciudad de México, dificultándose la regularidad de los contactos. Sin embargo la cooperación no cesó del todo; según Romer (op.cit:124) la autoridad municipal en turno se encargaba en 1978 de viajar a la ciudad a recolectar los donativos de los ex miembros de la organización.

Por su parte, la *Unión Voluntaria Vecinal Totontepecana* agrupaba alrededor de 85 personas; su mesa directiva se rotaba los cargos por periodos de tres años. Sus tres principales objetivos consistían en recolectar dinero para colaborar en los gastos municipales, colaborar en gastos extraordinarios y tramitar las solicitudes de servicios a la comunidad en instancias gubernamentales. De 1967 a 1973 los montos reunidos sumaron 61,887 pesos, que en entre 1971-

²² Romer registró en 1975 una cuota anual individual de 500 pesos, aunque los miembros de escasos recursos aportaban lo que estuviera en sus posibilidades (op.cit.:123); ese mismo año la cantidad reunida por donativos ascendió a 20,000 pesos, entregados a las autoridades municipales en las festividades de enero, agosto y diciembre.

1973 se destinaron a obras como la reconstrucción de la escuela y la construcción de un Centro de Castellanización para la Infancia, la compra de instrumentos musicales y material de construcción, el financiamiento del viaje de la banda y las autoridades municipales a la Ciudad de México y la grabación de dos discos.

Las gestiones de los migrantes ante instancias del gobierno estatal y federal han sido centrales en el mejoramiento de los servicios y la infraestructura del poblado. Con su intervención se inició la construcción de la escuela primaria, se solicitó la Secundaria Técnica Agropecuaria, y se construyó la cancha de básquetbol, el segundo piso del palacio municipal, el mercado y el kiosco de la banda. Las intervenciones más significativas han sido, sin embargo, la carretera que uniría Totontepec con Ayutla y Mitla y la electrificación del pueblo, acciones que tuvieron en los paisanos migrantes y sus vínculos con redes sociales diversas en el espacio urbano, uno de sus apoyos claves.

En 1972 el comité directivo de la *Unión Voluntaria* hizo la solicitud ante la Secretaría de Obras Públicas (SOP), para que la carretera federal en construcción pasara por Totontepec. La banda municipal viajó a México con las autoridades del municipio para apoyar la solicitud. La delegación fue recibida en Los Pinos por la Sra. Esther Zuno, quien se comprometió a plantear el problema al jefe del Ejecutivo. Al año siguiente las gestiones se estancaron, para reactivarse nuevamente en 1974. Aprovechando que uno de los miembros del comité directivo de la *Unión* laboraba en la SOP, la delegación regresa a la Ciudad de México y consigue entrevistarse con el secretario de Obras Públicas para revisar el trazo. Finalmente, en 1976 se dio una solución

positiva, la construcción de un ramal que actualmente vincula Totontepec con la carretera Ayutla-Zacatepec²³.

En lo que toca a la electrificación, la solicitud se presentó en 1976 a la Comisión Federal de Electricidad (CFE), previa reunión de la autoridad municipal con las directivas de las dos organizaciones para discutir las colaboraciones con los gastos, que se calculaban en más de 300 mil pesos. El objetivo se logró con los donativos familiares, bajo acuerdo de una cuota única de 1,000 pesos por familia, tanto para los residentes en la ciudad como los habitantes del pueblo (Romer, op.cit:127).

Las redes migratorias comunistas de Totontepec han consolidado así su importante papel de interlocutor y sostén financiero y político del poblado, y sus miembros son sin duda actores sociales importantes en la vida política y económica de la comunidad. Además de las asociaciones formales, las esferas artística y deportiva son otras extensiones simbólicas de la comunalidad en el espacio urbano; existen dos equipos de basketbol que en las festividades del pueblo compiten con los equipos locales, y varios conjuntos musicales que retoman la tradición musical de Totontepec. Como vemos, la participación de la red en la dinámica local es amplia, y sus vínculos sociales, económicos y políticos en el escenario urbano se usan para recrear la ideología comunista, matizándola con nuevos discursos de modernidad. Tal es el caso del campo educativo.

²³ En el transcurso de los trámites se lograron compromisos paralelos para el pueblo. Del Director de Carreteras se obtuvo una cancha de fútbol para el Centro Cultural Salesiano, y se prometió la construcción de un kiosco, un mercado y un zócalo para el poblado. La banda municipal obtuvo difusión en el Canal 13 de la televisión nacional, y uniformes donados por la Dirección General de CONASUPO.

5.3 El Instituto Comunitario Mixe

La arena educativa y los primeros discursos reivindicativos de la identidad local

Juan Arellí Alcántara es uno de los iniciadores de planteamientos reivindicativos de la identidad comunal llevados a la arena educativa. Originario de Totontepec, se benefició del estrecho contacto que su padre –perteneciente al linaje Alcántara y hombre con mucho prestigio local- tenía con los religiosos salesianos. Salió del pueblo a estudiar en las escuelas de la orden a finales de los años sesenta. En su versión subraya como sus influencias importantes la relación con Pedro Torres, un salesiano antropólogo interesado en la religiosidad mixe, que le comparte sus ideas respecto de la riqueza cultural local:

“Yo siento la necesidad y empiezo por la vía religiosa, veo que se está perdiendo la música. Vía música, no tanto el aspecto religioso pero sí el arte de la música.

El arte musical se desarrolló muchísimo, en parte porque en 1972 va la Banda Mixe por primera vez a la ciudad de México, se presenta en la radio y tiene mucho éxito. Hubo tantas llamadas que se suspendió el servicio! Entonces Pedro Torres se quedó impresionadísimo... (...)Eso me ayuda a ver la calidad de nuestra música. Quizás ahí se define ya mi interés por esto.” (Juan Arellí, Registro 07/04/03).

En su estancia en la Ciudad de México, Juan se vinculó con las organizaciones de migrantes, participando en las actividades artísticas y deportivas y manteniendo la vinculación con el pueblo. Las diferentes influencias ideológicas lo llevan a hacer suyo un discurso reivindicativo de la identidad comunalista:

“Yo tengo que estar saliendo y entrando constantemente (de la comunidad), pero hay un fuerte lazo que impulsa también este proceso, como grupo social, que son las organizaciones totontepecanas en la ciudad de México. (...) Ahí las ideas se fortalecen. Se realizaba la fiesta del mes de enero tanto en la Ciudad de México como en el pueblo, porque el sistema de comunicación no siempre permitía asistir (era mínimo un día y medio de camino hasta donde llegaba la carretera a Tamazulapam). Entonces se organizaban los grupos allá.

Hay ese impulso. Yo empiezo a hacer otras actividades en materia deportiva, o por lo menos a participar en los juegos como jugador de básquetbol. En esa etapa ya integrábamos equipos de la comunidad. Empezamos a analizar qué se estaba perdiendo....” (Ibid).

Según narra, hacia el fin de su trayectoria escolar y de cara a la elección profesional, ésta ideología ya permeaba sus perspectivas de futuro. La formación como ingeniero agrícola en la Universidad de Chapingo es una opción que en su perspectiva le permitía mantenerse vinculado a la comunidad de origen y aportar como profesionista a su desarrollo y modernización:

“El pueblo define mi carrera, casi desde secundaria. Estoy aquí porque en mi pueblo esto no hay, y esto me va a permitir volver, Profundizar cada vez más en los problemas que hay en el pueblo. (...) En Chapingo tenían la idea de que la tesis se saca nadamás para sacar tu título, no hay un compromiso ni con la investigación ni con la escuela... Yo no. Me decían: “ya está”. “Sí, pero no”. Yo quería regresar a hacer la tesis a la comunidad.” (Juan Arellí, Registro 07/04/03).

A un año de terminar sus estudios universitarios, Juan sufrió un accidente a resultas del cual quedó inmovilizado. No obstante, buscando apoyos diversos entre los maestros universitarios y los curas salesianos, logró concluir la carrera y graduarse con una tesis sobre su comunidad. En 1983 regresó a radicar en Totontepec.

Con un pequeño grupo de mixes letrados, entre ellos maestros y comerciantes, se promovieron pequeñas iniciativas para el desarrollo sociocultural local. Se organizaron talleres sobre técnicas de mejoramiento de la producción de maíz, impartidos en lengua mixe. Otra esfera de especial interés fue la artístico-musical, que se perfiló desde entonces como un emblema identitario fundamental en la perspectiva de estos actores, que promovieron la investigación y difusión de obras musicales mixes y las biografías de sus compositores.

Los primeros intentos organizativos tomaron forma en la *Sociedad Cultural Totontepecana*, una asociación civil creada en 1984 cuyos promotores se apoyaron fuertemente en el vínculo con los curas salesianos, y posteriormente con las redes migratorias comunales que habían sostenido las trayectorias escolares de varios de sus miembros. El objetivo inicial era

la revitalización lingüístico cultural, vía la acción concientizadora en las escuelas del poblado. La escolarización se perfila desde entonces como canal para un proyecto identitario:

“Empezamos a organizarnos. La Sociedad Cultural Totontepecana fue nuestra primera organización formal... Éramos Daniel Reyes Chávez y Lucio López –maestros-, Honorio Alcántara y yo. Como primera vía nos proponemos la escolarización, llegar a través de las escuelas. Se imparten pláticas en las escuelas sobre lengua y cultura mixe. La intención: usar el sistema educativo como vehículo..” (ibid).

En 1984 el grupo impartió talleres de *cultura mixe* en la escuela primaria de los salesianos, enfatizando como rasgos emblemáticos la lengua, la organización política y la tradición musical. En la fiesta patronal de 1986 se organizó un concurso público entre los estudiantes, quienes debían exponer sus conocimientos en éstas temáticas ante los padres de familia y el Consejo de Ancianos que fungía como jurado. La anécdota narrada por Juan Arellí subraya la amplia participación y la dificultad de los principales para desempatar a los equipos que exponían sus respectivas temáticas. Actividades como ésta se orientaban a legitimar el trabajo del grupo en la escena local.

Buscando profundizar éstas primeras iniciativas y llevarlas a los niveles educativos superiores, el grupo sistematizó sus planteamientos en un documento escrito para su gestión en las redes sociales que ya empezaban a diversificarse. En 1988 se concluyó la redacción de un proyecto para gestionar una escuela de nivel medio superior, cuya especificidad se orientaba a la revaloración y rescate de la lengua y cultura mixe de Totontepec.

La ruptura con los líderes de la red étnico indianista regional

Siendo Tlahuitoltepec la punta de lanza en el tema, el grupo de totontepecanos buscó su apoyo para la gestión del proyecto. En 1987 se hizo una solicitud formal a la autoridad municipal

de Tlahuitoltepec para que autorizara la creación de una extensión del CBTA 192 en Totontepec. La solicitud fue negada, presuntamente por influencia de Floriberto Díaz, el líder étnico local.

El acontecimiento marcó definitivamente una ruptura entre ambos poblados, que ya venía gestándose en la dinámica política a nivel regional. Desde tiempos de la fundación de CODREMI, antecedente de SER²⁴, existían conflictos importantes entre las autoridades municipales de Totontepec y el líder étnico Floriberto Díaz, en pugna por el control ideológico y político del movimiento:

“Cuando se estaba formando el CODREMI, finalmente no era idea de él, era idea original del Padre Guillermo Mota. Es un salesiano que ahorita está en Ixcuintepec, pero en ese tiempo estuvo en Tlahui y en Zacatepec. Él fue el ideólogo de la asociación de las comunidades para plantear sus demandas conjuntamente. Después él invita a Floriberto como nativo y porque también son compañeros, de alguna manera iban a ser colegas como sacerdotes. A Floriberto le parece muy buena la idea, con todo ese asunto del saqueo que se da allá en las minas del Zempoaltépetl.

Entonces llaman a reunión a las autoridades municipales de varios pueblos, y conforme va pasando el tiempo la gente se va vinculando y vinculando. Pero llegó el momento en que Floriberto trataba de imponer sus ideas y de manejar a la gente a su antojo. Entonces es cuando muchas autoridades se empiezan a retirar (de CODREMI), y entre esas autoridades las de Totontepec. Ahí empieza la división.” (Mtra. Margarita Cortés, registro 19/08/03).

Las pretensiones de liderazgo regional de Floriberto Díaz en esa época suscitaron serios cuestionamientos en las comunidades mixes. Su oposición a la labor de las órdenes religiosas, que para entonces ya jugaban un papel relevante en la esfera educativa de Totontepec, se sumó a la confrontación con la autoridad municipal del poblado, integrada por miembros de las redes magisterial y comunalista que cuestionaban fuertemente su protagonismo étnico:

“Yo llego a Totontepec en 1980, queriendo hablar con las autoridades para presentarme porque iba como jefe de albergue. Cuando yo voy, casualmente Floriberto está platicando adentro del municipio con las autoridades, donde tiene una fuerte discusión con Don Cirilo Rivera y Don Rogelio Molina, este último el presidente municipal. Floriberto les dice que es necesario que desaparezcan el Centro Cultural, el de los

²⁴ Cfr. Capítulo 2.3

sacerdotes salesianos. Que porque los sacerdotes han hecho mucho daño, que esto y lo otro, les echó un rollote ahí. ¡Y a quién se lo estaba diciendo!, Cirilo Rivera era el hueso colorado del catolicismo. Entonces él le dice: “bueno, y qué me cuenta usted de la escuela de las monjas en Tlahui? ¿a qué viene usted aquí a queremos dar órdenes cuando en su pueblo se están dando ciertas cosas? Vaya usted a su pueblo, dígale a su gente, acá no nos va a venir a mandar porque nosotros no vamos a ir a su pueblo a mandarles”.

Le contestaron fuerte. ¡No pues Floriberto salió hecho una furia!. Ahí estaba yo parada y apenas me saludó. Yo ya lo conocía, porque él para nada quería a los maestros bilingües y yo era maestra bilingüe. Y después don Cirilo me lo reafirmó: “primero que empiece con su pueblo y luego que venga a querer decimos qué es lo que debemos de hacer aquí”. (Ibid).

Las pugnas de poder y liderazgo se afianzaban a su vez en antiguos conflictos limítrofes, característicos en la región, con lo que la división se sustentaba sobre anclas más profundas. Los protagonistas del conflicto activaron redes sociales amplias para conseguir el control; según ésta versión los contactos con instancias gubernamentales fueron una vía socorrida:

“Eso fue determinante para que Floriberto empezara a atizarle el problema con Muctum (la agencia de Totontepec), o sea a atizarle al problema con Totontepec a través de Muctum. Con este pueblo se tenía un conflicto agrario desde hacía muchísimos años. Entonces él los asesora, y el asunto se pone difícilísimo. Estuvieron en reuniones de noche, de día, careos en Oaxaca, hasta un señor que no sé como se llamaba que era de Gobernación, estaba metido en contubernio con Floriberto. Y sí, Muctum gana, finalmente Totontepec le tuvo que restituir sus tierras. Y eso todo por Floriberto, o sea que de esa manera se vengó.” (Mtra. Margarita Cortés, registro 19/08/03).

La negativa a la solicitud de extensión de CBTA se inscribe en este proceso conflictivo. De hecho, la frontera intraétnica que, en el imaginario mixe, diferencia a Totontepec del resto de las comunidades de la región, puede leerse también a la luz de tales pugnas de poder intercomunitarias, y la disputa de los liderazgos nativos por los recursos asociados a la escolarización:

“Floriberto le maneja otra cosa a su gente, le va diciendo que lo que pretende Totontepec es robarles el bachillerato. Y todavía agrega que Totontepec estaba ofreciendo la cantidad de 40,000 pesos, o sea que estaba sobornando a las autoridades de Tlahui para conseguir el bachillerato. Con todo esto, él hace que la

gente de Tlahui se enoje. Hacen una Asamblea general donde la gente de Tlahui dice pestes de Totontepec. Y ahí es donde acaba la relación.” (Ibid).

El proceso explica también que, en la actualidad, la influencia de la red étnico-indianista en Totontepec sea significativamente menor que en los otros casos analizados. Los nodos de ésta red que se vinculan a la dinámica de la escolarización local no son los de mayor peso en el nivel regional: aun después de la muerte de Floriberto, la distancia con SER se mantuvo. Desde entonces las iniciativas de educación intercultural en Totontepec fueron gestionadas potenciando los vínculos con la red magisterial-proindianista local, el aparato neoindigenista del gobierno estatal y muy especialmente las asociaciones de migrantes en las ciudades de Oaxaca y México. En ésta diversidad de vínculos alternativos a CODREMI-ASAM-SER, se insertó el proyecto del nivel medio superior.

Canales alternativos de gestión

Al igual que en el caso de Alotepec, la opción para promover el proyecto identitario en el nivel medio superior fue la modalidad de preparatoria abierta. El grupo promotor realizó una consulta con las autoridades del poblado, los maestros y la Asamblea, de la que se derivó el acuerdo inicial de gestionar la preparatoria y sostenerla inicialmente con el tequio de los habitantes, en la perspectiva de conseguir otros apoyos financieros y humanos. Los contados profesionistas que participaban ofrecieron su participación como docentes:

“La gente en principio lo vio bien, en general. Tan es así que permitieron que en la construcción del edificio del Instituto Comunitario la gente fuera a dar tequio para el colado y todo ese rollo. Nosotros estuvimos consiguiendo recursos, piquitos aquí y allá, para construir ese edificio. Nunca hubo recursos asignados para eso, se hizo con lo que fuimos consiguiendo. La gente dio tequio, había vocales en el Comité que era conocido por la autoridad en el Instituto.” (José Armando Guzmán).

Los religiosos salesianos, algunos con una relación muy estrecha con Juan Arellí, apoyaron entusiastamente el proyecto, donando el terreno para iniciar la construcción. Mientras tanto, la escuela inició actividades en las instalaciones de la primaria federal, muestra del apoyo de las redes magisteriales locales en ese momento. En el espacio comunitario local, “ciudadanos entusiastas” promovían los trabajos y organizaban actividades recreativas para obtener fondos, mientras que en los escenarios de migración los profesionistas, agrupados en la Asociación Civil “Cong-Hoy”, apoyaron con recursos, comunicación, gestiones y trámites diversos.

Una acción estratégica fue la invitación que se hizo a las asociaciones de migrantes en Oaxaca y el Distrito Federal para participar en la gestión y sostenimiento del Instituto, a resultas de la cual se logró la integración de un patronato con representantes en Oaxaca y la Ciudad de México que prestó apoyo financiero inicial y colaboró en las gestiones administrativas para la autorización de la escuela. Significativamente, el Patronato fue invitado a la inauguración; al no poder asistir en la fecha acordada, la celebración se repitió para que ellos pudieran aparecer en la fotografía oficial, anécdota que muestra la centralidad que ocupaba dicho vínculo. Finalmente la escuela se abrió en 1992, con el nombre de *Instituto Comunitario Mixe*:

“No lo nombramos como bachillerato porque nos encasillaba... la idea iba más orientada a la valoración y rescate cultural, y veíamos la escuela como una herramienta para eso.” (Juan Arellí Alcántara, registro 05/04/03).

Si Juan Arellí priorizaba la revaloración cultural, otros miembros insertos en contextos de migración enfatizaban la escolarización como medio de recreación cultural y de generación de nuevas perspectivas de desarrollo local. Para José Armando Guzmán Alcántara, promotor del

Instituto y miembro activo de la asociación de totontepecanos en Oaxaca²⁵, los objetivos de la propuesta se centraban en una visión de desarrollo orientada a construir nuevas formas de vinculación a la comunidad y la cultura originarias:

“Nuestros objetivos en educación eran básicamente tres: Uno, la revaloración cultural de lo nuestro. Dos, poder arraigarte a tu comunidad, a tu cultura, a tu lengua, a tu región. Y tres, darle al estudiante herramientas para la vida, tanto para los que se quedan en la comunidad como para los que siguen estudios profesionales. Que realmente los que salgan no menosprecien su comunidad y puedan seguir vinculados a ella.

Planteábamos la educación integral “comunitaria”, pensando en las dos vertientes: para la gente que pudiera seguir estudiando afuera, darles una preparación cultural suficiente que les permitiera buscar formas de seguir colaborando con tu comunidad o que no te olvidaras de ella cuando menos. Y para los que se quedaran, que el paso por la escuela les sirviera, a ellos, a sus familias, a la gente: incluso pensábamos en guarachería, fabricación de muebles, explotación de la madera, cultivos alternativos... En el pueblo nada más vivimos de maíz, frijol, café (que ya no tiene precio), frutales (que tenemos pero no son comerciales). Aunque tuviéramos bastante producción, la lejanía y los medios de transporte encarecería mucho el costo. Entonces se trataba de buscar alternativas ahí. Incluso tecnológicas. Ese era el planteamiento.” (José Armando Guzmán Alcántara, Director CDI Oaxaca. Registro 06/08/2003).

Conforme fueron articulando el proyecto y sistematizando por escrito las expectativas de sus ideólogos, éste plasmaba las diferentes orientaciones y énfasis, sobre el eje de la valoración de la cultura y los saberes propios. Al equipo se sumó en estos años Margarita Cortés, invitada por Juan Arellí, quien había negociado con el IEEPO su incorporación. Mixe de Ocotepéc²⁶, tenía formación como maestra bilingüe y posteriormente había egresado de la Maestría en

²⁵ José Armando Guzmán nació en Totontepec y migró a la ciudad de Oaxaca a la edad de once años, para cursar estudios secundarios que en ese momento no existían en la región. Apoyado por sus familiares, logró terminar la preparatoria y nuevamente migró a la Ciudad de México a estudiar en la UNAM. A su regreso incursionó en cargos públicos del gobierno del Estado, desde donde empezó a ejercer una tarea de intermediación con sus paisanos del pueblo y muy especialmente con los totontepecanos migrantes organizados. Como miembro del Instituto promovió fuertemente el trabajo reivindicativo del grupo como una bisagra importante entre los que trabajaban en el poblado y aquellos que colaboraban desde la ciudad, estableciendo contactos con la red gubernamental neoindigenista desde sus puestos directivos en el INI y la CDI.

²⁶ Agencia del municipio de Totontepec

Etnolingüística del CIESAS²⁷. Entre otras actividades, estuvo a cargo de operativizar la enseñanza de la lectoescritura del mixe, a partir de una propuesta alfabética desarrollada por varios de los egresados de dicho programa.

“Me escribió una carta diciéndome que él y la autoridad del pueblo estaban solicitándole al director del IEEPO a una persona que fuera a apoyar el proyecto del Instituto, contratada por el IEEPO. Que ya lo habían planteado, y que si yo estaba dispuesta a participar. Le dije que sí, que dependía mucho si es que IEEPO me daba esa posibilidad. Y como te digo que Arelí no tiene límites, negoció con el IEEPO. Para cuando yo regresé ya me habían comisionado para Totontepec. Y a partir de entonces empecé a trabajar con él, sobre todo en la cosa lingüística. Me pidió que le hiciera un programita de trabajo sobre desarrollo lingüístico y luego sobre medicina tradicional. Programa para materias, para enseñar en el Instituto. Le presenté los dos programas, y adelante, empezamos a trabajar”. (Mtra. Margarita Cortés, registro 19/08/03).

En suma, la gestión y puesta en marcha del Instituto implicó a sus promotores dos frentes de trabajo. Por un lado, la organización y “concientización” del estudiantado y de las redes comunales locales y migratorias respecto de la viabilidad y conveniencia del planteamiento, tarea a la que se dedicaron fuertemente los ideólogos del proyecto durante ésta primera etapa. Por otro, la búsqueda de vínculos gubernamentales y civiles que permitieran tener acceso a los recursos materiales y simbólicos requeridos. Según algunas versiones, Juan Arelí fue uno de los principales intermediarios en ésta última tarea:

“Cuando terminé de estudiar regresé a Totontepec en plan de trabajo; andábamos haciendo una investigación con el Dr. Nahmad (el antropólogo fundador de la DGEI). Yo me tuve que adelantar para avisarle a Arelí que iba a llegar el doctor., y como él no lo conocía... entonces no tenía muchos conocidos en el ámbito de las ciencias sociales, él era más de la cuestión agronómica, de Chapingo y eso. Lógico, llega el doctor, lo recibe muy bien y él se impacta mucho de la condición física de Arelí y de su talento ¿no? Platicó mucho con él y simpatizaron mucho. Esto fue como en el 88, 89.

Entonces a través de nosotros empieza a tener nexos con más gente. Con Alberto Sánchez, el de CONACYT, y con otros. Y como Arelí no da paso sin guarache, donde pone el ojo pone la bala!! Entonces empieza a tener él más frecuencia de trato con Alberto, con Salomón, con varias personas que lo buscan y lo buscan.” (Ibid).

²⁷

Fue miembro de las dos únicas generaciones que tuvo la Maestría en Etnolingüística del CIESAS.

La organización con el estudiantado, las redes comunistas locales y sus extensiones en contextos de migración, tuvo un fuerte ímpetu en los primeros años del Instituto. Amén de las actividades académicas que, independientemente de la modalidad abierta de la preparatoria, en realidad se desarrollaban en forma escolarizada, los esfuerzos colectivos permiten otros logros significativos. En 1993, por ejemplo, vía la colaboración del Instituto con el Grupo Fraternal Totontepecano en Oaxaca y las gestiones promovidas por José Armando Guzmán desde el INI, se consiguió la instalación de postes de luz en la cancha del Instituto.

Sin embargo, la ampliación de las redes sociales y de gestión pronto fue una tarea urgente en la medida en que la falta de recursos para sostener el proyecto enfrentó a sus promotores a la misma disyuntiva que los casos anteriores: su independencia o institucionalización.

“Cuando yo llegué ya no estaban los asesores, nada más estaba yo. Uno se había ido no sé adónde, y el otro se salió, no sé qué habrá pasado. Los muchachos estaban estudiando la prepa abierta. Yo daba redacción del español, pero también daba todo lo del mixe, y Arelí daba matemáticas, química, cuanta cosa... Él se dio cuenta que era muy difícil hacer la escuela escolarizada, por la carencia de asesores.

Yo le dije: mira Arelí, yo pienso que mientras tú quieras que la gente dé tequio para sostener esto, va a estar muy difícil. Porque un tiempo sí te van a apoyar, pero aquí lo único que queda es buscar un centro escolarizado, donde haya una planta de maestros y una paga. De otra manera, yo me puedo seguir manteniendo con mi sueldo pero otra gente no va a querer hacer lo mismo.” (Mtra. Margarita Cortés, registro 19/08/03).

Decidida la búsqueda de respaldo institucional en el aparato educativo oficial, sus promotores fortalecieron la intermediación con instancias extracomunitarias, priorizando este frente de trabajo. Después de intentos fallidos, como la extensión del CBTA de Tlahuitoltepec, establecieron contacto con Clara Scherer, esposa del entonces gobernador oaxaqueño Diódoro Carrasco. En marzo de 1993 le remitieron el proyecto con la participación del estudiantado, y consiguieron una entrevista:

“Arelí le sugirió a los alumnos que empezaran a solicitar a Clara Scherer, la esposa del exgobernador, un bachillerato. La idea era solicitar un COBAO pero aclarar que debía funcionar así y así, según el proyecto. Los alumnos le escriben a la señora. Y ella contesta diciendo que quiere una representación de los alumnos y quiere hablar con el director. Y Arelí, entonces con José Armando Guzmán, Israel Alcántara, no sé quiénes más, fueron a la reunión con la señora en Oaxaca. Casi de un día para otro!

Para esto existía ya el proyecto, donde estaba el sustento filosófico, ideológico... escrito por Arelí. Entonces lo presentan a la señora y le impacta. Y ella le pide al director de... no sé a quién, que sí se cree un colegio ahí.” (Mtra. Margarita Cortés, registro 19/08/03).

Con este antecedente, en el mes de abril el grupo presentó el proyecto al gobernador, en visita oficial a Totontepec.

“En esos días su esposo va a una gira a Alotepec. Toda la gente estaba ya yéndose, allá estaban listos con bombas y fanfarrias... Pero resulta que quién sabe qué pasa, cuando esa misma noche nos van avisando que el gobernador estaría al siguiente día en Totontepec. Pues los del grupo empiezan a movilizarse. Toda esa noche la gente no duerme, preparando la bienvenida.

Los de Alotepec quedaron bien enojados porque pensaron que los de Totontepec habían bloqueado esa reunión. Y no, porque Totontepec ni por enterado. Yo creo que a lo mejor fue la indicación de la señora que le habrá dicho: “mejor vete a Totontepec porque hay este proyecto”.

Total que ese día llevan al Gobernador al salón de la primaria; Arelí le plantea el proyecto y pide el Colegio de Bachilleres, pero con la modalidad de integrar las materias comunitarias. Ya teníamos avanzado de alguna manera el planteamiento de las materias. Y resulta que el Gobernador dice que sí. No tarda mucho cuando se establece el COBAO en la comunidad.” (ibid).

Para los promotores del Instituto, un aspecto importante en el establecimiento del COBAO en Totontepec fue el “trabajo político” previo que el grupo desarrolló en la esfera local, involucrando a los estudiantes y los padres de familia en el carácter reivindicativo de la propuesta. Juan Arelí remarca que esa labor hizo factible aprovechar la coyuntura favorable de la visita del gobernador. Para José Armando Guzmán, la organización del estudiantado fue definitiva para obtener el apoyo de Clara Scherer:

“Cuando se dio esa coincidencia de la visita del gobernador a Totontepec, con todo lo que ya habíamos trabajado con los estudiantes, pudo lograrse la autorización y los recursos. Hicimos mucho trabajo político, diseñamos uniformes para los estudiantes, hicimos presencia, elaboramos letreros y pancartas para la

reunión. Y es que no es lo mismo que ir a una reunión a sus oficinas, ¿no? Estábamos en nuestro terreno. Es mejor quitarlo de su arena y llevarlo a la tuya. En mayo tuvimos la reunión con el Director de COBAO, el documento se firma en el mes de junio. Y nosotros creyendo que iba a seguir el proyecto”. (Juan Arellí, Registro 07/04/03)

Ella llegó y lo que vio fue una amplia organización de alumnos de prepa sin haber prepa!. Le impactó, por supuesto. Nosotros trabajamos mucho con los jóvenes en esa época, cuando empezamos con la figura de prepa abierta y la escolarizamos allá para trabajar con los jóvenes”. (José Armando Guzmán Alcántara, registro 06/08/2003).

Límites de la apropiación étnica de la escuela

El respaldo institucional del gobierno del Estado permitió la instalación del nivel medio superior y resolvió el problema del sostenimiento financiero; sin embargo no bastó para garantizar la continuidad del planteamiento reivindicativo del proyecto. En efecto, la autorización del COBAO potenció en la esfera local las pugnas entre diferentes facciones por el control de los recursos culturalmente valorados, en este caso la escuela, que hasta entonces habían permanecido latentes gracias al fuerte trabajo organizativo del grupo promotor. A partir de la autorización, su construcción e inicio de labores, un sector que mantenía diferencias con la figura de Juan Arellí se opuso a la orientación identitaria que el grupo buscaba imprimir al COBAO.

Los significados escolares fueron también en este caso el objeto donde se expresaron los faccionalismos políticos y económicos locales. En tanto construcción sociohistórica, la escuela se inserta en la estructura de poder y es permeable a su dinámica conflictiva; sus significados son filtrados por ésta. Así, el proceso de hegemonización del discurso educativo etnicista en el dominio de la dinámica política comunal confrontó a los diferentes actores en una arena donde los principales recursos bajo control eran, por un lado, la interlocución del grupo de profesionistas con instancias gubernamentales, magisteriales, académicas y con agentes financiadores privados, todos ellos proveedores reales o potenciales de recursos valorados, y por

otro, la información que, circulando entre las redes de parentesco y paisanaje local, incidió en la aceptación o rechazo del discurso educativo que aquellos promovían. Manejando estos flujos de información, las facciones opositoras -miembros de la dinastía política local- lograron una alianza con los maestros del COBAO, para quienes la irrupción del grupo promotor como actor educativo emergente representaba un riesgo a sus cuotas de control en la escuela:

“En lo que se hicieron los estudios de factibilidad, algunas familias hicieron labor en contra de las materias comunitarias, no estaban de acuerdo en que se aprendiera la lengua o en que se defendiera la cultura. En especial había oposición de algunas familias muy cercanas a Arelí. Y como la gente del COBAO estaba comiendo con ellos... es una familia que tiene restaurante, una prima hermana de Arelí, también de apellido Alcántara. Les metieron la idea de que no eran necesarias las materias comunitarias, que no lo querían y que mucha gente no lo quería.

Si los maestros ya tenían órdenes (de alguna manera del gobernador mismo) de que había que trabajar las materias comunitarias, entonces... ellos tuvieron mucho que ver en echar abajo el proyecto, hicieron mucha contra labor. Incluso el día de la inauguración del COBAO ni siquiera invitaron a Arelí a la mesa del presidium. Estuvo el director de COBAO en el estado. Arelí, cuando hay eventos, así lo tengan que cargar él llega, pero ahí lo marginaron. Fue muy triste. Yo sentí tristeza.” (Mtra. Margarita Cortés, registro 19/08/03).

La oposición a la propuesta se personificó en la figura de Juan Arelí en tanto intermediario con amplias y diversificadas redes sociales. Su posición de poder en la esfera local resultó fuertemente cuestionada, vinculada a rasgos de su personalidad y su toma de decisiones:

“Areli a veces no es muy aceptado por la gente y él lo sabe, yo se lo he dicho. Lo que pasa es que por su condición especial, yo me imagino que es muy difícil estar pidiendo favores siempre. Él ordena, y a la gente no le cae bien eso. Él dice: por favor ve a mi casa, porque él no se puede trasladar, necesito platicar contigo de esto. O manda traer a las autoridades y en Toton les molesta mucho eso, porque si tú necesitas hablar con la autoridad tienes que ir a verla. Y luego hay cosas de su familia que tampoco son muy bien vistas por la gente, y piensan que él es igual...” (José Armando Guzmán Alcántara, registro 06/08/2003).

“Yo pienso que el proyecto del Instituto fue ideado por Areli, es el ideólogo. Se alió con varias personas, autoridades y todo, que lo apoyaron para que esto empezara a funcionar. Porque para Areli no hay obstáculos, lo que piensa hacer lo logra. Lo que le detiene es que es un poco autoritario... y eso le genera problemas. Sí involucra a la gente pero a veces él toma decisiones así, porque así las cree... y en una comunidad eso no funciona” (Mtra. Margarita Cortés, registro 19/08/03).

Cuando finalmente el COBAO inició actividades y el sello etnicista quedó relegado por los mismos maestros del COBAO que se limitaban a seguir el mapa curricular general, el grupo promotor buscó ejercer presión por la vía institucional. Vínculos alternativos en las redes sociales de los intermediarios locales fueron activados con este fin; si bien nuevamente una prioridad fue potenciar los apoyos en la red gubernamental, paralelamente el grupo promotor activó relaciones con nodos de redes civiles y académicas, tarea en la que jugó un papel importante la presencia de varios miembros del grupo en la ciudad de Oaxaca. Para Margarita Cortés, “son gente que se contacta con el proyecto, son cadenas que se van armando” y que configuran ésta arena como un dominio múltiple.

Invitado a un foro relacionado con el tema de la discapacidad en Arizona, Arelí planteó el caso. Estudiantes del Instituto presentaron una serie de trabajos sobre historia oral y fotografía nativa, que habían sido desarrollados en meses anteriores con asesoría de dos investigadores de una universidad norteamericana, y financiados por la empresa Kodak. De ésta estrategia se consiguió la realización de un evento en la ciudad de Oaxaca, al que fueron invitadas las autoridades educativas estatales:

“Y ahí que nos respaldan. Invitan a tanta gente, del IEEPO, de la Dirección General de COBAO a nivel nacional, fue en el Hotel Fiesta Inn. Entonces ahí el Director General de Educación Indígena dice: “no se preocupen, yo mañana veo esto”. No pasan muchos días cuando dicen a Arelí y a José Armando: “vénganse con su proyecto y con las currículas comunitarias” a una reunión con el director de Educación Indígena y el director de Colegio de Bachilleres a nivel nacional.” (Margarita Cortés).

El grupo se metió de lleno a un intenso trabajo de construcción curricular, para adecuar la propuesta a los formatos institucionales requeridos por la SEP. Moviéndose ampliamente a través de las redes migratorias y sus intersecciones con otras redes, buscaron asesoría con miembros de organizaciones civiles y académicas, entre ellos intelectuales y profesionistas

indígenas, para sistematizar los contenidos de las materias comunitarias que se incluirían en el mapa curricular general del COBAO:

“Nos dijeron que lo aterrizaríamos a nivel de descripción de contenidos temáticos. Es decir, por ejemplo, cuando hablábamos de historia mixe, qué se iba a ver; si la dábamos tres horas a la semana pues la primera semana qué temas, etcétera.

Fue muchísima talacha. Nos auxiliamos de varios profesionistas, paisanos y otros no paisanos que sabían del tema. Con muchas deficiencias porque no tenemos preparación pedagógica, pero teníamos la idea fundamental. Por ejemplo, para lo de Derecho Consuetudinario a mí me ayudó Hugo Aguilar, mixteco, de Servicios del Pueblo Mixe. Yo desarrollé también con la ayuda de un compa del INI lo de medicina tradicional: pensamos que es una materia importante porque es practicada por nuestros pueblos. Entre los médicos indígenas -reconocidos o no- hay muchos saberes, pero también en lo popular, la gente sabe de remedios, conoce las características curativas de algunas plantas, de algunos baños...Nos parecía importante eso, entonces desarrollamos medicina tradicional, derecho consuetudinario, tecnologías apropiadas, agricultura sustentable, lengua materna.” (José Armando Guzmán Alcántara).

Finalmente, a finales de 1993 la Dirección General del COBAO avaló el planteamiento, ofreciendo una posibilidad de reconocimiento oficial hasta entonces no concretada. El plan de estudios quedó integrado con una línea de especialización en desarrollo comunitario y un conjunto de materias optativas de corte comunalista. Sin embargo, los límites a la apropiación étnica del currículo escolar se evidenciaron en la esfera comunal, cuando pese a la presión institucional lograda, la propuesta no se operativizó por la suma de varios factores: el carácter optativo de las materias comunitarias, la resistencia o desinterés de los maestros del COBAO y la tendencia del estudiantado a elegir las materias propias del currículo nacional, aspecto que fue decisivo en la inoperancia de la propuesta. A pesar de que se contaba ya con un planteamiento curricular que mínimamente reconocía la formación étnica y recogía el proyecto de identidad sistematizado por los líderes, al no haber demanda estudiantil suficiente, dichos espacios se cancelaron.

Los miembros del grupo promotor subrayan distintos énfasis en sus versiones de lo sucedido. Para Juan Arellí, una vez obtenido el respaldo institucional que resolvía los problemas materiales, y elaborada una propuesta de contenidos étnicos que se insertaría oficialmente en el currículo nacional, el factor central del fracaso fue la oposición de los maestros y directivos de la escuela:

“Lo que sucede después es que los maestros de COBAO no dan seguimiento a la intención de introducir la comunalidad en la escuela. Los maestros no lo siguen, y según esto ya no había forma de obligarlos por cuanto las materias eran optativas y la línea de especialización también.”

Para José Armando Guzmán y otros miembros de las redes migratorias, las necesidades de la propuesta iban más allá de garantizar su sostenimiento material; había que considerar los recursos simbólicos en juego en la construcción de una currícula étnica y a la vez nacional. En su perspectiva, la apropiación fallida se explica por un desgastante proceso de búsqueda de reconocimiento oficial, que tuvo impacto directo en la legitimación local del discurso educativo etnicista:

“El principal problema de la historia del Instituto Comunitario y su propuesta de trabajar en las escuelas fue el reconocimiento. Tocamos mil puertas y nadie quiso darlo. Y no podíamos comprometer a la gente si no podíamos ofrecerles el papel; es delicado, la gente se podía sentir engañada.

Cuando se abre finalmente la posibilidad de autorizar materias comunitarias o una especialidad en desarrollo comunitario, ya era tarde. Tiempo antes habíamos dejado de trabajar con los jóvenes, por el problema de no poder obtener el reconocimiento. Entonces ellos optaron por las especializaciones tradicionales, ya no había esa conciencia.

Y todo esto en una coyuntura de una autoridad que no permitió trabajar, que no apoyaba. Entonces lo dejamos para otros momentos” (José Armando Guzmán Alcántara).

Lo sucedido muestra hasta qué punto el discurso educativo intercultural que defiende una escuela reivindicativa de la identidad étnica, más que producto de iniciativas comunalistas uniformes o consensadas, es un discurso emergente que compite por una posición en ésta arena.

En este caso, la formalización de materias optativas que insertaban dicho discurso en la currícula nacional, no fue suficiente para alcanzar dicho objetivo dentro de una correlación de fuerzas que confrontó a los nuevos actores educativos con las facciones opositoras locales y sus aliados de las redes magisteriales. Si bien el grupo promotor logró desarrollar una intermediación civil que canalizó recursos altamente valorados por la población, una vez logrado el nivel medio superior el acento en la pertinencia cultural se diluyó ante la oposición local, las expectativas escolares de los estudiantes, y de fondo, en los significados asociados con la equidad en el acceso a la escolarización:

“Muchos ligaban directamente nuestra labor con la consecución de una escuela de nivel medio superior, y no entendían porqué el Instituto seguía. La gente que no había comprendido muy bien el planteamiento decía: “bueno, qué le siguen haciendo al cuento, ya conseguimos el COBAO, ya no tienen razón de existir”. Pues es que ese no era el objetivo, ese era un medio.

Y sin embargo la gente sabe que gracias a este trabajo de Arelí y del grupo, de alguna manera se consiguió el COBAO. Se logró el bachillerato y yo creo que fue útil porque mucha gente tuvo la opción de estudiar. Mi hermano, por ejemplo, entró a los 30 años al bachillerato; de otra forma no hubiera existido esa opción para mucha gente.” (Ibid).

En un contexto de fuertes inequidades en el acceso a la escolarización, la instalación del COBAO es visto como un logro, pese al costo de la pertinencia cultural. Nuevamente en este caso, ésta orientación se supedita al imperativo de aquella:

“Yo salgo. Me dolió que no se hiciera el proyecto pero también sé que era la única forma de lograr un bachillerato para mi gente” (Juan Arelí Alcántara).

A partir de entonces, la vía de la apropiación étnica del nivel medio superior local se canceló o bien se pospuso para coyunturas más favorables²⁸; el bachillerato funcionó desde entonces como cualquier otro de su tipo. El proyecto del Instituto Comunitario Mixe incursionó

²⁸ La llegada a la Presidencia Municipal de un maestro de secundaria, con posiciones proclives al proyecto del Instituto, en el periodo 2004-2005, se veía como una oportunidad de recuperar y reorientar el proyecto de escuela intercultural.

en otras vías de reivindicación lingüístico cultural, en las que la presencia activa de las redes migratorias sigue siendo el rasgo más distintivo de este entramado.

5.4 Vías de reivindicación étnica en las redes migratorias totontepecanas

Cerrada la vía de la apropiación escolar, el grupo de profesionistas mixes ha venido promoviendo diversas acciones orientadas a reivindicar la lengua y la cultura local, que se distinguen por recrear emblemáticamente un conjunto de rasgos extraídos de su tradición cultural. La lengua y la música son componentes identitarios centrales; asimismo varias de las iniciativas en marcha giran en torno a la construcción de una simbología étnica propia, expresada mediante recursos visuales.

Cancelada la apropiación del COBAO, el grupo se orientó a la esfera artístico-musical. Dando uso a las instalaciones del Instituto se abrieron cursos de música, junto a algunas opciones de entrenamiento laboral, impartidos por voluntarios locales y foráneos contactados por Juan Arellí y José Armando Guzmán; la formación estaba orientada a recuperar y fortalecer la tradición musical local de las bandas de viento:

“Ese edificio ahorita sirve para dar clases de música. Está la escuela de música municipal ahí, pero enfrente está el edificio del Instituto y ahí asiste otro grupo de principiantes. Y es que desde el inicio el Instituto Comunitario era para eso, para potenciar todo lo que tenía que ver con la cultura. Aunque también antes hubo cursos de secretariado, que alguna gente aprovechaba porque se consiguieron las máquinas por donación.” (José Armando Guzmán).

Partiendo de los resultados obtenidos en un proyecto sobre historia oral y fotografía nativa que fue financiado por la Kodak en 1993, el tema de la historia étnica se abrió como veta de trabajo. En el 2000, el grupo elaboró un proyecto en esa línea, consistente en plasmar gráficamente una versión emblemática de la historia local que subraya como diacríticos los

recursos culturales asociados con la identidad étnica local; una muestra clara de *etnogénesis*. El proyecto fue financiado parcialmente en el año 2004 por la CDI de Oaxaca, estando como director Armando Guzmán:

“Es un mural para el que la autoridad acaba de contactar a un pintor famoso, Juan Casas, para que lo haga. Ya le dimos elementos para que sepa cómo está la historia del pueblo... no le vamos a decir qué va a dibujar, pero sí darle elementos para que él interprete y lo plasme artísticamente.

Pero hay otro proyecto que desde hace tres años venimos impulsando y apenas este año va a ser apoyado por la CDI, para aprovechar el campanario frente a la Iglesia para hacer una especie de monumento, la historia del pueblo digamos, de forma simbólica. En principio la idea era hacerlo en relieve, dividido por épocas ¿no?. Plasmar cómo fue nuestro pueblo, la creación del pueblo, los antecedentes prehispánicos, etcétera. Y luego la evolución del pueblo, la música, la llegada de la tecnología, la historia de la educación... Probablemente sea más fácil una representación gráfica, talvez en azulejo, es algo que vamos a terminar de definir este sábado... pero ahí un poco la idea es que mediante ideas simbólicas se pueda interpretar, por ejemplo, que el antecedente de nuestra música de banda es la flauta y el tambor, que han ido evolucionando hasta llegar a la banda actual, con la incorporación de la tecnología, no sé, algo así. Para que los niños se vayan identificando visualmente con el antecedente histórico de nuestro pueblo.” (Ibid).

El grupo ha incursionado en proyectos similares de identidad emblemática y tradiciones reinventadas. Indagando en literatura arqueológica de la estela de La Mojarra, se promovió una nueva nomenclatura de los meses en lengua mixe, con referentes anclados en prácticas culturales locales y una numeración vigesimal:

“Dice Arelí que ésta numeración la sacó de la estela de La Mojarra, Veracruz, que son glifos en escritura mixe-zoque. De ahí se sacó este rollo y la numeración, muy parecida a la maya, vigesimal. Parte de esto va a ser plasmado allá, en el mural.

No queremos volver a lo que eran los veinte meses de 18 días del calendario anterior, porque no es práctico... Entonces mejor lo que estamos haciendo es una propuesta de renombrarlos y darles una figura para que se identifiquen. La idea es renombrar los meses a través del ciclo del maíz, y de significados rituales como la toma del bastón de mando, para que la gente vaya identificando. Para decir “enero” no hay una palabra en mixe, lo puedes interpretar como el tiempo de la toma del mando, la toma de posesión de la autoridad. O el tiempo de preparación de la tierra, empieza la época de sol... ir identificando los meses de ésta manera, con cosas más propias.

Los dibujos los hizo el tío Honorio, no es dibujante pero como es ingenioso se puso a ver y ya nosotros le agregamos algunas cosas.” (José Armando Guzmán).

Además de un folleto impreso, se buscaron otras formas de difusión de la propuesta. Honorio Alcántara, un próspero comerciante totontepecano radicado en Oaxaca, ideó la promoción de la camisa de manta tradicional del poblado, bordada con la fecha de nacimiento del comprador, usando la nueva nomenclatura:

“Este es el último trabajo que estamos haciendo, el renombramiento de los meses en mixe, de acuerdo al calendario del maíz. El alcalde anterior, el tío Honorio, empezó a impulsar el recobrar la camisa original de Totontepec, poniéndole ésta simbología del mes y los números mixes... la fecha de nacimiento. Las vende en su tienda, y ya hay varios que están otra vez usando las camisas del pueblo, que casi nadie las usaba más que para los bailables. Ésta es una idea muy interesante; a los que no les gusta que les conozcan la edad pues le dejamos sólo el mes que nacieron.” (Ibid).

Entre otros proyectos, se trabajaba también en una nueva nomenclatura de las calles de Totontepec, con nombres de personajes relevantes en la historia local y eventos relacionados con la vida comunal, con miras a negociarla con la Asamblea comunitaria. Por supuesto ésta geografía simbólica generaba polémica, denotando la diversidad de versiones y valoraciones en juego. Si Juan Arelí enfatizaba el papel de los curas salesianos en el devenir del poblado, otros ponían mayor peso en referentes de la vida cotidiana local; incluso aparecían nombres de funcionarios gubernamentales que intervinieron a favor de Totontepec en el acceso a recursos, infraestructura y servicios básicos. El borrador del nuevo mapa era un mosaico emblemático de referentes extraídos de la tradición y la modernidad:

“- Aquí está el plano.... es una propuesta claro, la autoridad opina que hay que someterlo a la opinión de varias personas más para cambiar algunas cosas. Lo que pasa es que a Arelí le gana mucho su sentido religioso católico, entonces metió varios padres y sores, y el presidente dice que son muchos, total, con un padre basta... También hay personajes, maestros de música de Totontepec, el Rey Cong Hoy, la calle de la Peña del Trueno, los que trabajan la tierra.... La Calle de los Comuneros es ésta, es la ruta principal de cuando se va a hacer tequio para irse al rancho o a abrir caminos.

- *¿Froylan Vargas?*

- En la época en que se autorizó la carretera era subsecretario de lo que es ahora la SCT, y él fue un personaje central para que se autorizara, por eso esa calle lleva su nombre. Ahora va a venir en agosto; ya no sigue en puestos públicos pero tiene mucha presencia moral en la SCT.” (Ibid)

Aunque el destinatario final de las iniciativas era la población de la comunidad, los diferentes proyectos se originaban y gestionaban principalmente desde Oaxaca y otros escenarios de migración, al interior de las redes migratorias comunistas. Ello derivaba en que en ésta nueva etapa, los procesos de negociación y búsqueda de legitimación de las iniciativas se ampliaran del espacio comunal a sus extensiones simbólicas en los escenarios urbanos, donde el grupo buscaba consensar sus diferentes proyectos y negociar el apoyo de las organizaciones migrantes, cuyos miembros, al igual que los habitantes de Totontepec, tenían posiciones diversas de cara a la reivindicación lingüístico-cultural.

La proclividad de la autoridad en turno -tanto la autoridad municipal como los integrantes de la mesa directiva de la Asociación- era un factor importante para lograr los apoyos financieros o humanos necesarios. En octubre del 2004 las autoridades municipales electas para el siguiente periodo asistieron, como todos los años, a entrevistarse con los paisanos radicados en Oaxaca. Después de informar sobre el estado de las finanzas de la Asociación, la mesa directiva dejó el presidium a la nueva autoridad. Después de la presentación y el saludo ritual en mixe, se abordaron diferentes temas, girando alrededor de la organización de la fiesta patronal, la cooperación de los migrantes en los diferentes gastos y los deseos de éxito en la labor de la autoridad entrante²⁹. Al finalizar la reunión, se abrió el espacio para que José Armando Guzmán

²⁹ Un punto significativo en las intervenciones de los asistentes era la solicitud de que su participación en la dinámica comunitaria fuera reconocida y validada oficialmente por la autoridad entrante y la Asamblea Comunal. Así, entre las intervenciones frecuentemente se pedía que los acuerdos tomados en la reunión fueran puestos por escrito e informados en la Asamblea Comunitaria, explicitando los nombres de las familias que cooperaban en los gastos de la fiesta. Otras solicitudes iban más allá, abordando la necesidad de que la Asociación se constituyera como Asociación Civil para poder agenciarse más recursos, y elaborar un nuevo estatuto comunitario que estableciera una equivalencia de cargos entre los paisanos radicados en la localidad y los totontepecanos en situación de migración:

expusiera ante los 45 asistentes el trabajo que realizaban los miembros del Instituto. Éste inició su intervención hablando del desplazamiento lingüístico:

“Una lengua tarda 800 años en formarse; no podemos permitir que en veinte años se pierda la nuestra” (Registro 29/10/04).

Después de exponer dicha preocupación, José Armando solicitó apoyo a la autoridad entrante para hablar con los directivos de las escuelas de la comunidad para implementar clases obligatorias de lectoescritura del mixe y de música para los estudiantes de los diferentes niveles “desde preescolar hasta el COBAO”:

“Sabemos que la prioridad de su trabajo al empezar el cargo es la fiesta comunitaria, y además sabemos el esfuerzo que esto representa para poder seguir con nuestra tradición y reunir los recursos para no cobrar el baile, a diferencia de como se hace en otros poblados mixes. Pero por la importancia de este problema les solicitamos que analicen ésta petición, y que la decisión se someta a la Asamblea. Yo estoy seguro de que la Asamblea lo aprueba. Que sea una decisión comunitaria, una decisión de la autoridad.” (Ibid).

Una vez hecha la solicitud, habló del trabajo que “un grupo de paisanos hacemos para rescatar nuestra cultura”, y circuló entre los asistentes un diseño del “escudo de Totontepec”³⁰, una figura que resaltaba, entre otros emblemas, el cerro *Peña del Trueno*, un manantial, una culebra que “para nosotros es símbolo de la cultura, que tomamos de un grabado antiguo que hay en Totontepec que no se ha rescatado”, y una cabeza olmeca “como símbolo de nuestra cultura madre y del sitio del Rey Cong Hoy”. Su intervención finalizó con una referencia al reconocimiento de los derechos indígenas, dando un breve contexto histórico de los cambios legislativos en la materia, y una invitación “a pensar en esto como parte del trabajo que debemos impulsar” (ibid).

“que se reconozca el servicio de los que estamos acá o en los comités de México, Los Ángeles y Nueva York, como parte del sistema de cargos de la comunidad”. (Asistente, registro 29/10/04)

³⁰ El autor del escudo era un pintor originario de Jalapa, amigo de Juan Arellí.

Resalta nuevamente el lugar que se da a la lengua y la música como los referentes centrales de la propuesta reivindicativa de la cultura, a partir de los cuales se articulan otros componentes de corte emblemático. Su breve discurso generó reacciones de interés, entre ellas la propuesta de que también los hijos de los totontepecanos migrantes tuvieran acceso a clases de mixe, porque “aunque no es su tierra de nacimiento sí es de sangre”. Hubo mención a que la Regiduría de Educación tomara un papel activo en el rescate y valoración cultural, “recuperando historias y leyendas que nos contaban los abuelos”:

“Yo se las transmito a mis hijos, distorsionadas quizá, pero es necesario una revalorización mayor de lo que se pierde e inculcárselo a nuestros hijos.” (Asistente).

El Presidente electo, un maestro de secundaria, intervino apoyando la iniciativa, solicitando al Regidor de Educación, presente en la reunión, que la tomara en cuenta, y proponiendo a su vez utilizar el escudo en los uniformes de los equipos deportivos locales y en el papel membretado del ayuntamiento. En una perspectiva progresista de una identidad emblemática, habló también de promover una ruta ecoturística por los sitios sagrados de la localidad, “que pudieran recorrer la gente que va allá a ver nuestra fiesta”.

“Esto muestra que (la inquietud) no es algo particular, sino que el Cabildo ve que hay muchas voces que pugnan por esto. Siempre la autoridad se va mucho a lo material, a las obras, y nos olvidamos de cosas como ésta que tomaría años recuperar. Lo cultural ha quedado marginado, y debe ser recuperado como un emblema que nos dé a conocer fuera...Cada cabildo presenta una obra monumental, está bien pero podríamos atacar los dos frentes”.

Las iniciativas del grupo muestran los significados que el grupo prioriza como constitutivos de su discurso étnico: una lengua común, un territorio que funge como frontera étnica, y un origen común expresado mediante símbolos etnificantes de esa “historia patria” (De la Peña, 1998). Vistas como *estrategias etnificantes* (Dietz, 2003:97), la *territorialización*

transforma el espacio en un territorio y convierte los límites en “fronteras de separación de grupos”, y la *temporalización* reinterpreta una versión de las tradiciones inventadas como un pasado común primordial (ibid).

La hegemonización de este discurso etnicista ha implicado su negociación con las expectativas individuales y familiares de desarrollo individual y colectivo, ciudadanía y equidad, y con los controles de las redes magisteriales locales sobre los significados históricos de la escuela. Dada la correlación de fuerzas que hemos descrito, a la fecha el grupo ha priorizado el tejido de las redes migratorias comunistas buscando los recursos simbólicos y materiales necesarios para negociar este discurso etnicista en vías alternativas a la escolar. En perspectiva, sus miembros esperan que la difusión de éstas iniciativas etnificantes permee el imaginario de los paisanos y los habitantes de la comunidad, permitiendo obtener los controles necesarios para regresar al conflictivo campo de la escolarización. Su apuesta principal para la revitalización étnica local es por el momento la red migratoria comunista.

5.5 Conclusiones

El proceso de hegemonización del discurso educativo etnicista en el caso de Totontepec permite ver los límites estructurales a la apropiación étnica de la escuela. La propuesta educativa intercultural consiguió mantenerse como un dominio múltiple, donde vías diversas fueron activadas para allegarse los recursos materiales y simbólicos necesarios para su puesta en operación. La ruptura con los nodos centrales de la red étnico indianista regional llevó a los intermediarios nativos a potenciar la relación con las redes migratorias totontepecanas, que se convierten en uno de los pilares centrales de la iniciativa del Instituto. Asimismo, activando redes sociales gubernamentales estatales y federales, y vínculos con organismos civiles en la esfera

estatal, nacional e incluso internacional, los promotores lograron finalmente la apertura de la escuela y una institucionalización mínima de la propuesta étnica dentro del plan de estudios oficial.

Sin embargo, ésta última dejó el sesgo etnicista del proyecto relegado al carácter de optativo en una arena desigual donde no fue viable competir por los significados hegemónicos de la escuela. A diferencia de los casos anteriores, el grupo promotor quedó finalmente fuera de la ejecución del proyecto, que recayó por entero en las redes magisteriales del COBAO. Si bien la intermediación nativa en los niveles superiores del dominio había garantizado el acceso al recurso valorado, en los niveles comunitario y escolar dicha intermediación no les dio las cuotas de poder independiente necesarias para la hegemonización de la propuesta. La correlación de fuerzas a nivel local fue entonces definitiva en la inoperancia del nuevo discurso educativo, donde finalmente el grupo careció de los controles necesarios para llevarlo adelante desde su posición de intermediarios.

A la luz del intento fallido de apropiación escolar, la estrategia que los intermediarios han tomado es negociar su discurso en la extensión simbólica de la arena comunal, la red migratoria comunalista, a la cual ellos mismos pertenecen. Dicha negociación conlleva también una diversidad de posiciones de cara a la reivindicación lingüístico cultural en la arena escolar, y no está exenta de un proceso de hegemonización. Para los paisanos migrantes, la escolarización en el poblado no necesariamente parece representar un terreno prioritario de reivindicación identitaria; sus perspectivas en ésta temática tienden a subrayar otros referentes de etnicidad como el prestigio asociado a la fiesta patronal, los emblemas de la historia local y el rescate de la lengua materna en las generaciones más jóvenes. El grupo del Instituto Comunitario ha transitado por

dichas vías alternativas de etnicidad, posponiendo por el momento la apropiación étnica de la escuela.

La particularidad de la experiencia muestra, al igual que los casos anteriores, las tensiones y acomodados que tienen lugar en la pugna por convertir en hegemónica una perspectiva escolar centrada en los referentes de *comunalidad* y *pertinencia lingüístico-cultural*. Asimismo, se hace evidente de qué modo la política o acción educativa, lejos de instrumentarse en forma unilineal, se configura en los escenarios locales y sus complejas correlaciones de fuerzas.

Capítulo 6.

Historias que configuran actores.

Los profesionistas mixes como intermediarios de la negociación intercultural.

Un acercamiento etnográfico a las redes sociales de la escolarización regional, lleva a preguntarse sobre los procesos que llevan a sus actores a posicionarse como actores educativos emergentes en torno a proyectos interculturales. En dos historias de vida narradas por sus protagonistas, este capítulo explora las trayectorias escolares, experiencias de migración y diversas vías de encuentro con discursos reivindicativos de la etnicidad, como elementos relevantes en la formación de los indígenas letrados como intermediarios interculturales y promotores de iniciativas étnicas en ésta arena.

En determinadas etapas, la historia de los protagonistas se entrelaza con los bachilleratos objeto de este estudio, en los que participan en el marco de sus posiciones de intermediación. Con todo, su participación en dichos proyectos constituye en todos los casos una de varias expresiones de dicho papel. En los dos casos destaca la complejidad de los procesos de hegemonización de las propuestas educativas etnicistas en los niveles locales, y la relevancia que adquieren los factores de legitimación de su discurso entre la población destinataria de las propuestas escolares. Asimismo, las trayectorias de los sujetos muestran otro nivel de dicho proceso hegemónico; el que se desarrolla entre los actores letrados -intelectuales, maestros, profesionistas y líderes indios- que, activando sus redes sociales, construyen sus posiciones en ésta arena y en determinadas coyunturas compiten por el control de los recursos simbólicos y materiales en juego.

Las historias aquí reconstruidas muestran la configuración de posiciones de intermediación nativa con énfasis distintos en cada una de ellas. La trama de intermediación de Margarita Melania se teje en las redes migratorias como expresión de etnicidad, y posteriormente en el gremio magisterial bilingüe al que accede en su historia de migración escolar. Con todo, lo que pudiera ser una intermediación corporativa como maestra bilingüe, termina adquiriendo rasgos de intermediación civil en su encuentro con redes académicas promotoras del discurso reivindicativo de las lenguas indígenas, esfera prioritaria de su activismo étnico.

La historia de Juan Carlos Reyes también se desarrolla en un contexto de migración escolar, que le da oportunidad de formarse como profesionista en lingüística. Su regreso a Oaxaca en un contexto de fuerte revitalización étnica, le da un capital cultural importante que lo inserta en los nodos centrales de la red étnico indianista regional, desde donde posteriormente se vincula con instancias gubernamentales que abanderan el discurso neoindigenista en el Estado. Desde estas posiciones, Juan Carlos ha asumido el rol de intelectual nativo y constructor de proyectos de desarrollo de la lengua ayuujk, trabajando con el magisterio indígena desde fuera del gremio. Como tal, su intermediación vincula redes diversas en distintos niveles de articulación dentro del campo de la escolarización regional.

En la reconstrucción de sus historias, se han respetado las narrativas originales, ancladas en la experiencia personal y los eventos que ellos mismos interpretan como centrales en su proceso identitario. Se han introducido sólo pequeños cambios que facilitan la comprensión. Mi posición de etnógrafa e investigadora ciertamente media la información recibida y las versiones que me fueron narradas; por supuesto también inciden los vínculos laborales y de amistad como insumos que enriquecen la interpretación de los procesos a la luz de las preguntas de este estudio.

6.1 “Qué iba yo a saber en aquel tiempo que había tantas lenguas en el país”.

Migración escolar y magisterio bilingüe: Margarita Cortés.

Margarita Melania es originaria de Ocotepéc, agencia del municipio de Totontepec. De origen campesino, su familia forma parte de los sectores subalternos de la sociedad local. Su padre estudió el segundo año de primaria y aprendió español en la escuela, mientras que su madre aprendió español hasta su edad adulta. La historia de su familia está sumamente vinculada al caciquismo del linaje Alcántara:

A mi papá uno de los Alcántara lo dejó totalmente desfalcado, lo explotó toda la vida. Mi papá fue a pedir dinero prestado, con préstamos para pagar con café. Yo me acuerdo que estaba bien chiquilla, tendría cuatro o cinco años, y ese señor llegaba con doce, quince, hasta dieciocho bestias a recoger el café. ¡Todo lo que se cortaba, lo que se secaba, se limpiaba, todo lo que implica el trabajo del café, lo que nosotros contribuíamos acarreado agua, cuidándolo, pues el señor sólo llegaba a pesar el café y llevárselo!! Me acuerdo que una vez así nomás dejó, un puñito de café el señor.

La baja progresiva de los precios del café extendió el endeudamiento. Agobiado y enfermo, el padre migró a la ciudad de México, donde un año más tarde le siguieron la madre y los hermanos de Margarita. Pasó dos años empleado en el sector servicios, y después de recibir un aguinaldo de quinientos pesos, finalmente consiguió liquidar la deuda contraída. Aun así la familia permaneció por casi veinte años en la ciudad. Ya ancianos, los padres regresaron al pueblo donde radican hoy día; cuatro de los siete hermanos tuvieron acceso a trayectorias escolares y profesionales diversas, y se quedaron radicando en un punto intermedio de migración, la ciudad de Oaxaca.

La historia de Margarita está atravesada por su experiencia de migración escolar. “*El estudio*” es una categoría central en su discurso sobre sí misma, y se asocia no sólo con el mejoramiento de sus condiciones materiales de vida, sino también con el encuentro y la resignificación de la etnicidad mixe ocoatepecana. Desde nuestra primera conversación, se refirió

a sí misma como “un producto de los procesos sociales de este país”, e inició su historia partiendo del referente escolar:

En la comunidad de donde yo vengo, la comunidad de Sta María Ocotepec, no había escuela. Sí había pero de dos grados, primero, segundo, y de ahí no salías. Podías seguir estudiando los años que quisieras, cinco, seis, pero en el mismo grado.

El acceso a la escuela para una mujer de familia campesina fue resultado de la inquietud del padre de Margarita por buscar la castellanización y alfabetización de sus hijos mayores. Un hermano de Margarita fue promovido por los curas salesianos para asistir a sus escuelas; estudiaba en la ciudad de México en un internado de la orden. Para Margarita el padre buscó la misma opción con las monjas salesianas en Tlahuitoltepec. A los ocho años de edad ella y su padre viajaron a pie a dicho poblado, y ella se quedó en la casa de las monjas, con el acuerdo de ayudar en las tareas domésticas a cambio de la alimentación y el acceso a la escuela.

La obtención del capital escolar significó para ella un alto costo en estos primeros años. El desgaste emocional y físico derivado de las condiciones de inequidad, marginación sociocultural y trato discriminatorio de las religiosas marcó sus primeras experiencias escolares:

Había también una muchacha que es del municipio de Totontepec, de San Francisco. Yo veía que había más afecto por ella, porque su mamá se llevaba mejor con una de las monjas que era la enfermera, la madre sor Martha. Y sin embargo la madre que dirigía la cocina, sor Esperanza, casi nos dejó 15 días sin comer: sólo nos daba una tortillita, un cachito de frijol y esa era nuestra comida en la mañana, a mediodía y en la noche. Pero claro... como a los padres les dan buena alimentación, lo que sobraba de la comida de ellos las muchachas de Tlahui se lo echaban sabroso. Y a nosotras nos encerraban en un cuarto para comer.

Por esa época su padre migra a la Ciudad de México, lo que dificulta la comunicación con él. Al referirse a ésta etapa, aunada a la discriminación de género que sufría en su intento de acceder al capital escolar, Margarita enfatiza la doble discriminación lingüística de que era

objeto, enmarcada por las pugnas interétnicas e interculturales que entraban en juego¹. Si en la escuela aquélla se manifestaba en el dominio absoluto del español, en los espacios privados, la variante dialectal de Totontepec era motivo de burla entre las muchachas internadas.

Pasé historias amargas, porque para empezar mi variante no correspondía con la de ellos. Entonces empiezan a hacerme preguntas y yo contesto en mi variante, y las muchachas de la cocina se empiezan a reír de mí, se burlan. El cambio de ambiente, el cambio de variante dialectal, era todo diferente. Y luego en la escuela... yo estudiaba en el colegio de ellas la Primaria Xaam. No sé si segundo o tercer grado, al fin chamaca, y todo el tiempo las monjas te hablaban en español. Yo no entendía y obviamente no sacaba buenas calificaciones.

Al término del ciclo escolar, el hermano de Margarita la llevó al pueblo, donde narró a su madre la situación que vivía. Sin embargo al siguiente año regresó a Tlahuitoltepec. Para sus padres era la única opción de que ella aprendiera el español, un capital cultural de alto costo.

La monja ésta, la que era directora, se hizo mi madrina, y ella misma me dijo que yo volviera para el próximo año. Y mis padres querían que yo aprendiera español. Entonces yo regresé, pero realmente yo lo que recordaba mucho eran los desprecios de sor Martha. Y uno no tiene la autonomía para decir “ya me voy”, porque estás como entre la espada y la pared, eres niña, tienes que obedecer.

Me hicieron la vida imposible con las cocineras, otra vez. Y bueno... no te digo lo que me hacían porque es... pero sí fue muy duro. Me maltrataban, me pegaban, me arrastraban, me desvestían, todo me hacían.

Para el cuarto año de primaria, Margarita fue enviada al Colegio Unión, uno de los colegios de las monjas ubicado en Chipilo, Puebla. El trato discriminatorio y la excesiva disciplina que a menudo rayaba en violencia², siguieron siendo una constante en un contexto

¹ Como etnolingüista, Margarita asigna a la lengua un lugar central en la configuración del “ser indio”; su trabajo como miembro del magisterio bilingüe estatal ha estado por años enfocado a las iniciativas de rescate y desarrollo lingüístico, en el marco institucional del Centro de Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO) dependiente del IIEPO. Muy cercana a Juan Arellí, asesoró la parte lingüística del Instituto Comunitario Mixe hasta la cancelación del proyecto.

² Una anécdota en este sentido es la siguiente: “Un día yo quiero lavar los trastes, mi compañera me empuja, yo la empujo y empezamos a gritar, nos destrampamos. Vino la asistente y me acuerdo cómo me agarró de los cachetes y me levantó... qué dolor. Me puse a llorar. Por la noche la directora nos reunió y dijo: sépanlo de una vez, una de sus compañeras no volverá el próximo año porque aquí no vamos a aceptar gente indisciplinada. Yo pensé, esto es para mí. Y qué bueno, volver es lo que menos quiero.”

donde las estudiantes como ella debían cubrir con trabajo doméstico los costos económicos de la formación escolar:

El trabajo era extenuante. Nosotras como indígenas no podíamos pagar la colegiatura, no nos cobraban, pero teníamos la obligación de hacer los trabajos, desde barrer, lavar, limpiar la granja, ayudar en la cocina, ir a traer la leche temprano, planchar, lavar la ropa de las otras compañeras que sí podían pagar.

Nuevamente el factor lingüístico aparece en su narración como un elemento de discriminación, agudizado por el contexto urbano: la prohibición de hablar su lengua materna con otras tres estudiantes mixes, y la imposición directa del español en toda la formación escolar.

La directora nos prohibió expresarnos en mixe, porque había malos entendidos, porque podía pensarse que estábamos hablando de ellas, en fin. Cuidado y nos sorprendían!. Y como para todos lados te ponían a monjas que eran policías, tenías que obedecer.

Al término del cuarto año de primaria, Margarita había adquirido un mayor dominio del castellano, lo que empezó a reflejarse en su desempeño escolar. Con la partida de su madre a la Ciudad de México, ella se reunió con su familia e ingresó a una escuela primaria por el rumbo de Iztacalco. Inmersa en su entorno familiar y con mayores competencias en el español, la narración sobre su experiencia escolar cambia notablemente; reflejando incluso otras actitudes lingüísticas.

Empecé a ir a la escuela. Me hice de amiguitas y las que sabían que yo hablaba alguna lengua, me preguntaban cómo se decía esto o lo otro, se sorprendían. Me di cuenta de que no era tan difícil estudiar. Terminé mi quinto grado, después en sexto tuve una muy buena maestra, la recuerdo mucho porque fue siempre dura pero muy preparada, y le entendía. Terminé mi primaria y entré a la secundaria. Una de mis primas estudiaba en la secundaria 5, por el teatro Blanquita, ves que hay una secundaria técnica en diseño. Y entré a estudiar ahí, me gustó.

En este proceso, su estancia en la Ciudad de México la puso en contacto con las redes migratorias ocotepecanas. Su padre era un nodo activo de las mismas; dirigía una pequeña organización de paisanos originarios de la agencia municipal. La vida del pueblo se hacía presente en su cotidianidad, con el auge migratorio de los años sesenta, la llegada frecuente de

paisanos en busca de oportunidades laborales o escolares, y los viajes al pueblo con los que su padre participaba de las emergentes cadenas de intercambio:

Mi papá tenía mucho contacto con el pueblo. Hacía viajes a Ocoteppec, gastaba para recabar dinero con la gente y llevarlo. Llevó el primer aparato de sonido a Ocoteppec. Hacíamos convivios comunitarios con la gente migrante, mucha gente iba a mi casa y se quedaba a dormir y a comer sin que se les cobrara nada. Y cuando llegaba alguien nuevo, ahí llegaba a la casa. Toda una vida ocoteppecana desde lejos.

Y luego en la casa comías comida mixe, amarillo, tamalitos. También los caldos, las carnes, de repente llegaba carne de jabalí o venado, cuando los migrantes llegaban y llevaban cosas. Siempre en contacto de alguna manera con algo del pueblo.

Inserto en ésta dinámica y trabajando para mantener a la familia, el padre de Margarita fue para ella un referente importante de la vida ocoteppecana en la ciudad. Paralelamente, fue el sujeto principal de un quiebre generacional en la concepción del género femenino, especialmente ante las nuevas expectativas de vida que ella desarrollaba como mujer letrada. Si bien su padre había sido el primer impulsor de su trayectoria escolar, una vez lograda la meta de la adquisición del español, la educación secundaria ya no entraban en su concepción de una mujer cuyo futuro sería el matrimonio y los hijos.

Yo supuestamente dormida, escuchaba que hablaba con mi mamá y le decía que para qué seguía, que si ya me iba a casar y tener hijos sólo iba a echar a perder su dinero en mí. Yo quería seguir.

El padre no respaldó la decisión de Margarita; su principal apoyo y soporte económico durante la secundaria fue entonces su hermano mayor, quien para entonces había dejado los estudios y entrado en la milicia. Su muerte repentina generó que ella abandonara la escuela y buscara alternativas laborales en el sector servicios:

Él siempre me había dicho que cuando terminara la secundaria me metiera de enfermera militar o a la vocacional a estudiar abogacía, para que siguiera estudiando. Pensaba que por ahí podía seguir. Pero cuál fue la sorpresa que justo antes de terminar mi secundaria, muere mi hermano en un accidente, lo asesinaron. Como él era de alguna manera el soporte económico de la casa, porque mi padre no ganaba tanto, entonces cuando muere todo se acaba. Toda la ilusión, las ganas.

Por dos años, probó la dinámica laboral de los migrantes urbanos. Se empleó en servicios domésticos y maquila de ropa; los fines de semana vendía ropa elaborada por su madre. Según cuenta, hacía exámenes de admisión en fábricas, procurando no ser aceptada:

Me resistía, yo no quería ser obrera. Mi maestro decía siempre que no nos resignáramos a ser obreros, que nosotros podíamos hacer más, y yo llevaba eso por dentro. Reprobaba los exámenes adrede, y mi papá se enojaba. Decía que entonces me quedara a trabajar con mi mamá, que para qué salía.

Es entonces cuando surge la opción, por un familiar cercano, de ingresar como promotora bilingüe del INI. Margarita tenía entonces dieciséis años, y seis de vivir en la ciudad. La opción le resultó atractiva por cuanto implicaba estudiar y recibir un salario, si bien para su padre el retorno a la región mixe resultaba incierto y peligroso para una mujer. Después de mucho insistir, el incentivo económico lo hizo acceder.

Por esas épocas yo estaba tomando un cursito de inglés, por pura inquietud mía. La maestra nos había contado que trabajaba en una escuela primaria, y se me ocurrió preguntarle cuánto ganaba. Comparé su sueldo con el sueldo de mi primo, y era más el de mi primo. Eso fue lo que convenció a mi papá, cuando le dije que iba a ganar mejor que una maestra de aquí. Me dijo que no volviera si no estaba trabajando y estudiando, que él no iba a gastar su dinero en balde.

Su experiencia como promotora bilingüe en comunidades de alta marginación, enfatiza las condiciones precarias de alimentación y vivienda. Junto a ello, estaban también las oportunidades de movilidad y formación que le brindaba su ingreso a las redes magisteriales del Estado. Así, su narración destaca periodos de estancia como maestra de grupo en localidades alejadas, seguidos por “oportunidades de salir” a cursos de actualización, eventos nacionales y otras actividades propias del gremio.

En ésta época se hizo pareja de un maestro, también comisionado a la región, y tuvieron un hijo, el cual murió a corta edad. El dolor de la segunda pérdida la llevó a dejar sus estudios en

la Normal Primaria de Oaxaca, donde cursaba el segundo semestre. Sin embargo, el incentivo que ella señala como el que le llevó a superar la tristeza es nuevamente el deseo de continuar su trayectoria escolar, en un contexto caracterizado por una creciente competencia por los recursos simbólicos y materiales disponibles para el emergente sector magisterial indígena:

Yo dejé de estudiar, caí en una depresión, no le encontraba motivo a la vida. Mi esposo me dijo un día, como que me retó, me dijo que hay muchos que iban a seguir estudiando. Y la vida tenía que seguir, yo tenía que seguir.

En cinco años, dentro de una modalidad semiescolarizada que le implicaba viajar los fines de semana a recibir clases en Oaxaca y retornar a su centro de trabajo en un viaje de varias horas en autobús y otras tantas a pie³, Margarita logró terminar la licenciatura, adquiriendo el título de docente de primaria indígena. Sus planes eran ingresar inmediatamente a la Normal Superior, a estudiar Orientación Vocacional:

Pero mi pareja no me dejó. Él ya se había cambiado de nivel, estaba en telesecundarias. Me dijo “no estudies eso, no te va a servir, estudia ciencias sociales o naturales y te cambias de nivel, te pasas a telesecundarias... Además espérate, si acabas de terminar por qué no descansas unos meses y te vuelves a meter.” Tal vez también tenía razón, imagínate, toda una vida estudiando, cuándo haces vida propia, vida de pareja.

Ciertamente, su relación de pareja terminaría unos meses más tarde, lo que ella atribuye al distanciamiento que se generó a raíz de la muerte de su hijo. Dentro de todos esos años de crisis emocional, el estudio parecía ser lo que mantenía a ésta mujer en pie. Sin embargo, siendo parte del magisterio bilingüe, no se había topado aún con las propuestas reivindicativas de la etnicidad.

³ Como parte de las prácticas usuales del magisterio oaxaqueño, Margarita cambió varias veces de centro de trabajo. Por estos años estuvo adscrita como Jefe de Albergue en Totontepec, y maestra de grupo en Tierra Blanca, Tamazulapam y en Mixistlán de la Reforma: “Cuando trabajaba en Mixistlán, no había carretera entonces a Yacochi, me aventaba 5 horas caminando. Salía regularmente los viernes a la una de la mañana de Mixistlán, para estar pendiente a las 7 de la mañana para cuando pasara el autobús, y de ahí 5 horas a Oaxaca. Estaba en Oaxaca sábado y domingo; domingo en la noche salía con mi esposo a Ayutla, dormía ahí unas horas y después me iba, para allá, bajaba en Yacochi y a caminar”.

Fue a mediados de los ochenta, antes de decidir su ingreso a la Escuela Normal Superior (ENSU), cuando atiende a una convocatoria pegada en la supervisión escolar de Ayutla, para estudiar etnolingüística en el INI.

En una visión retrospectiva, ella considera ésta opción como un cauce a sus intuiciones e inquietudes profesionales en el campo de la lengua materna. Los discursos antropológicos indianistas y la creciente influencia del paradigma bilingüe bicultural fueron sus primeras influencias teóricas en este sentido:

Yo siempre había deseado leer y escribir mi lengua. Pero nunca había tenido la oportunidad de saber cómo. Y fíjate que en mi examen recepcional ya metí yo algo de cuestiones étnicas, aunque en mi escuela nunca vimos nada de eso. Pero leí a Stéfano Varesse y que me lo fusilo. Me gustó. En mi examen sí me cuestionaron que porqué lo indígena... y es que en aquel tiempo quién hablaba de los indígenas? Salvo Salomón Nahmad, Bonfil Batalla, Varesse, nadie hablaba de los indígenas. Me dijeron que si yo pensaba que la gente indígena tenía que estarse aislando en un área, en una reserva donde no tuviera contacto, para ser puros. Eso me preguntaron. Les dije que no, pero que era importante que conservaran lo que tenían y que al mismo tiempo aprendieran lo otro. Así como la interculturalidad de ahora.

Entonces te digo, hoy me acuerdo y me da risa, yo creo que ya tenía alguna inquietud dentro que todavía no se veía afuera.

Tres meses después de haber viajado a la Ciudad de México a presentar el examen de admisión, le fue notificada su admisión al propedéutico que se impartiría en Tlaxcala, donde permanecería con su sueldo del IIEPO. La partida formalizó la ruptura con su pareja, pero ella tomó la decisión de irse.

Cómo es cuando quieres algo, vas atrás de eso. Mi esposo no me dijo que no, y además las cosas ya no andaban bien con él, había mucho distanciamiento por todos los problemas que yo había tenido.

Margarita rememora su estancia en el propedéutico como un encuentro con la diversidad étnico-lingüística, un espacio que explícitamente ponía el acento en ella.

Era un salón más grande que este, lleno de gente de grupos étnicos. Éramos como 75 gentes, tanta gente que trajeron de diferentes lenguas, formas de expresarse, actitudes diferentes. ¡Te sentías rara!. Qué iba a saber

en aquel tiempo que había tantas lenguas en el país, yo pensaba que sólo éramos nosotros los mixes y los zapotecos, y ya.

Experimentar el cambio de paradigma resultó ser una experiencia de choque. El discurso bilingüe bicultural y el nuevo estatus de las lenguas indígenas dentro de la propuesta etnicista que impulsaba la maestría, contrastaban fuertemente con la formación docente y sus lineamientos ideológico-políticos hacia las poblaciones indígenas, lo que generó reacciones encontradas.

Nos empezaron a bombardear con la etnicidad, la etnolingüística... ¡todo lo que en la escuela, en las diferentes escuelas a las que yo fui, siempre me dijeron que no valía, que tenía que dejarlo porque eso era lo que me atrasaba! ¡Después que me reprimieron tanto porque no tenía yo que hablar la lengua, me salen ahí con que todo eso sí era valioso y que había que rescatarlo y desarrollarlo! No, ¿pues te imaginas en qué conflicto caes? Porque tú ya formaste tu esquema, y que ahora te vengan a decir que lo te enseñaron negro es rojo...

Pues no te miento, a la semana se fueron como veinticinco compañeros. Me acuerdo cómo cuestionaban a los maestros. Aventaron la toalla, no soportaron, se sintieron mal.

Los que nos quedamos le entramos a una formación intensiva, clases mañana, tarde y noche. Teníamos a Juan Julián Caballero de maestro, a Hermenegildo Lozano, a Refugio Sanromán, a muchos etnolingüistas de la primera generación. Y ya después que vas aceptando que así es, vas viendo con otra óptica tu realidad, vas cambiando tus esquemas, tus parámetros. Te vas reformando.

Los cuatro años de la maestría, Margarita se formó en el nuevo paradigma; se contactó con los movimientos indios y sus discursos reivindicativos, empapándose de sus planteamientos. Su proceso de *reindianización* personal tuvo aparejada la dimensión social, dada por las pugnas políticas que se suscitaron alrededor del programa académico y que culminaron en su cierre⁴. Ella interpreta los hechos como parte de una lucha social anclada en la resistencia histórica de los pueblos indios, de la que se asume como parte:

⁴ El programa era inicialmente avalado por el CIESAS y financiado por el INI y la DGEI. Las confrontaciones políticas entre Salomón Nahmad, al frente del INI, y Cándido Coheto, nuevo director de la DGEI, llevaron la aprehensión de aquél y a la retirada de la DGEI del financiamiento del programa, que se cancela después de egresar la segunda generación.

Los de la primera generación habían salido bien grillos y ya hablaban de muchas cosas. Y esto generaba respuestas, ¿no?. Había académicos que estaban en su contra, como un coordinador de la ENAH que le echaba a los etnolingüistas en cuanto foro iban: que no eran académicos, que estaban mal preparados. El mismo Cándido Coheto que estaba en la DGEI no estaba de acuerdo con la formación de ellos; los atacaba feo en las reuniones y cuando iban a hacer algunos trabajos, decía: “ah, ya llegaron los revolucionarios, los que van a cambiar el mundo”. Siempre hubo ataques por todos lados.

Y sí, yo veo que todo esto era parte de de nuestra lucha, de la lucha de nuestra gente por defender lo propio frente a quienes querían seguir viéndonos excluidos y avergonzados de ser lo que somos, de hablar nuestras lenguas. Ahora lo veo así.

En el proceso de formación, la carga de estudio y la intensidad del programa ocuparon la totalidad de su tiempo, manteniendo esporádicos contactos con su familia, quienes por entonces habían retornado a Totontepec. El contacto con las redes de paisanaje, sin embargo, se mantuvo, dinamizándose en los viajes que Margarita hacía a la región mixe para realizar trámites administrativos en la supervisión escolar y desarrollar sus prácticas de campo. La presión de una coyuntura política desfavorable, la llevó a elaborar su tesis en el último año de clases y a sacar su título poco tiempo después de su egreso.

Fue bárbaro, nos costó mucho trabajo. Salir al campo a hacer prácticas, atender las clases, y después el Coordinador Luis Reyes nos obligó a hacer la tesis en la carrera, porque a lo mejor ese era el último programa porque el gobierno ya no iba a dejar que los indígenas siguieran estudiando. Y dicho y hecho. Yo ya había terminado mi tesis cuando fue la clausura, otros tenían pendientes pero ya pocos.

Su retorno a la actividad docente en la región después de los años de estudio, pronosticaba un vacío en las posibilidades de ejercer su profesión. Sin embargo, al regresar de la ciudad de México, Margarita se encontró con la solicitud que Juan Arellí, a quien había conocido previamente, había hecho al IEEPO para que se le comisionara a trabajar en el Instituto Comunitario de Totontepec. Entusiasmada con el proyecto, aceptó el ofrecimiento y empezó a colaborar en la elaboración del planteamiento curricular con el que se buscaba el reconocimiento

oficial de la propuesta etnicista del Instituto. La cercanía con Juan Arelí impactó fuertemente a Margarita:

Yo lo llegué a conocer en una práctica de campo para mi tesis, entonces fui con la autoridad y la autoridad me mandó con Arelí, y es que él tiene mucha presencia allá; que no lo quieran es otra cosa, pero tiene mucha presencia... Total que tuve la fortuna de que Arelí me buscó para trabajar. ¡Nombre! Mañanas, tardes, sábados y domingos para trabajar, ese Arelí es incansable.

El proyecto del Instituto representó un canal de expresión de las inquietudes etnicistas que había desarrollado en la maestría; sin embargo no fue el único. Con otros egresados mixes de la maestría integraron un grupo relativamente cohesionado que empezó a buscar alternativas para ello, y paralelamente a negociar un espacio en la para entonces ya disputada arena de la lectoescritura de la lengua mixe. Es entonces cuando la formación profesional y etnicista adquirida en años previos, empiezan a funcionar como insumos para la función de intermediación intercultural que ella y su grupo comienzan a ejercer.

Las pugnas de poder se perfilaron claramente en ésta etapa. Su expresión en el nivel local estaba dada por los problemas de legitimidad del Instituto Comunitario en Totontepec, que como hemos visto, llevaron finalmente al abandono del proyecto. Por otro lado en un nivel regional, las diferencias entre los liderazgos letrados de Totontepec con los de Tlahuitoltepec por sus posiciones en la arena regional de la escolarización intercultural se fueron agudizando. En un principio su expresión fue la negativa de la facción de Floriberto Díaz de apoyar el proyecto del bachillerato comunitario como una extensión del CBTA; posteriormente la pugna se trasladó a la esfera de la lectoescritura de la lengua mixe.

Yo vi desde entonces actitudes medio tontas de Tlahui también. Porque estando yo recién egresada de la escuela, antes de irme a Totontepec, Mauro Delgado estaba durísimo con que yo me fuera a Tlahui porque querían que se hiciera una gramática. Que se hiciera una gramática en la lengua de Tlahui, en la variante de Tlahui, y que fuera una gramática que se usara para toda la región. Así sin más ni más.

En este escenario, el grupo de etnolingüistas mixes fortaleció sus redes sociales en la arena educativa regional. En 1989 retomó el vínculo con el antropólogo y estudioso de los mixes Salomón Nahmad, quien para entonces había regresado al país e ingresado al gremio académico en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en Oaxaca. En una iniciativa conjunta ese año crearon el *Centro de Investigación Ayuuk A.C.*, que meses después se renombró como *Centro de Investigación Ayuuk Juijkyajtin Jinma Any “Sabiduría de la vida Mixe” A.C. (CINAJUJI)*.

Las actividades de CINAJUJI iniciaron bajo el enfoque de la investigación- acción, buscando promover entre los maestros de la región la investigación participativa sobre la fonología de la lengua mixe, entre otros temas⁵. Entrando a la competencia por los recursos financieros y humanos disponibles en el campo de los derechos lingüísticos, se vincularon con redes académicas, organismos civiles y agencias financiadoras internacionales como la Fundación Wenner-Green de Nueva York.

Volvimos a Oaxaca con nuestra plaza de educación indígena, y en la dirección de educación indígena no estaban preparados ni sabían qué íbamos a hacer. Lo que hicieron es regresarnos a nuestras regiones. Nosotros dijimos que teníamos que plantear algo. “Pues hagan algún proyecto”, nos dijeron en la Jefatura. El jefe de aquí nos dijo que a él le gustaría que habláramos sobre la construcción de un alfabeto regional.

La propuesta alfabética que existía en esos años era la sistematizada por Floriberto Díaz y otros maestros de su grupo, desde Tlahuitoltepec. La lengua se perfilaba claramente como uno de los emblemas étnicos centrales entre quienes abanderaban el discurso reivindicativo de los derechos indígenas en la zona alta; por tanto el control de este recurso simbólico fue desde el inicio una significativa arena de disputa. Según la versión de Margarita, el grupo de

⁵ Entre ellos, derecho consuetudinario, religiosidad, tierra y territorio, y otras temáticas vinculadas a la revitalización étnica. Cfr. Cap. 2.3.

etnolingüistas buscó a Floriberto Díaz para explorar formas de trabajo coordinado, encontrándose con que el líder étnico no tenía mayor interés en ello:

Antes de que definiéramos si íbamos a hacer el proyecto del alfabeto o qué cosa, buscamos al compañero Floriberto porque sabíamos que él estaba trabajando en eso. Queríamos platicar sobre ese u otro proyecto, que nos vinculara para que no hubiera división.

Primero pedimos platicar con el maestro Adrián González, y él salió con que si teníamos un documento oficial para poder platicar con nosotros. Luego llegamos con Floriberto, cuando él estaba de autoridad comunal. Estuvimos dos horas esperándolo. Llegó, y nos dijo que no tenía tiempo para platicar, que fuéramos con Adrián y que él le informaría lo acordado. Vamos de nuevo con Adrián, y él dice que no sabe, que Floriberto es el que sabe.

Para Margarita, la negativa es interpretada como una muestra de cacicazgo cultural, ejercido desde su posición de liderazgo como intelectual mixe y figura pública del movimiento indígena⁶.

Cuando le dijimos a Floriberto que queríamos hacer un proyecto de alfabeto, dijo: “yo ya entregué el alfabeto a Alberto Javier (*entonces Jefe del Departamento de Educación Indígena del IEEPO*). Ya hay un alfabeto, ya no puede haber más. Vayan con Adrian, platiquen con él” Fue todo lo que nos respondió. Tampoco nos dijo “saben qué, ya no trabajemos esto porque llevamos un buen avance, pero por qué no proponemos una alternativa...” Supuestamente él era el ilustrado en la región, ¿no?, era de esperarse que nos dijera algo así. Y nada, simplemente se cerró porque quería excluir, quería seguir siendo el que controlaba.

Finalmente, entonces nos vamos. Mis compañeros dijeron “para qué estamos ahí, hagamos nuestro proyecto y trabajemos con la Jefatura (escolar); si ellos quieren trabajar con su alfabeto, adelante.”

El grupo de etnolingüistas se dedicó a elaborar su propuesta y a difundirla en las amplísimas redes magisteriales en la región, aprovechando su adscripción al gremio y su cercanía con la Jefatura Escolar:

Yo había hecho alguna práctica sobre la construcción de un proyecto para elaborar un alfabeto, ya tenía algo adelantado. Los compañeros le entraron. Lo hicimos, lo afinamos, todo. Nos mandaron a la región otra vez,

⁶ Un liderazgo que, como hemos expuesto, fue consolidado mayormente en los niveles superiores al local-regional, esto es, entre los nodos de las redes étnico indianistas, organizaciones civiles, agencias gubernamentales e instancias académicas. La representatividad de Floriberto Díaz como vocero de los mixes al interior de las comunidades fue siempre fuertemente cuestionada por diversos sectores de la población.

a ponernos de acuerdo con nuestros Jefes de Zonas para hacer ese trabajo, sólo que sin recursos. Lo presentamos con el Jefe de Zonas, un ancianito que decía que él no nos auguraba buenas cosas, porque había habido intentos y no se había logrado nada.

Este posicionamiento estratégico le abrió al grupo acceso a una importante fuente de poder, que lógicamente representaría una amenaza a los intereses de la facción opositora. La pugna entre ambos grupos tuvo en estos años sus momentos más confrontativos, y mostró la complejidad de la arena política en la que lo que estaba en juego era justamente el control del emblema identitario por excelencia: la lengua.

Emprendimos el trabajo de difusión, pero como ellos tenían gente en las diferentes zonas escolares, hídole, los ataques eran fuertes en los salones de clase. Su grupo y la gente que lo seguía se paraba y decía muchas cosas para atacar nuestro trabajo. Era una lucha ¿no?

En ésta lucha, sus protagonistas jugaron sus posiciones para ganar mayor control. Uno de los momentos ilustrativos de ésta dinámica fue, por ejemplo, la convocatoria que CINAJUJI, con Margarita como presidenta, lanzó para una reunión general de las cinco Jefaturas Escolares de la región mixe, para discutir el tema de un alfabeto único.

Se me hizo fácil, pensé que no era descabellada la idea de convocar como organización a todas las Jefaturas de la región. Pensé en el nivel macro. Y le planteamos esto al Jefe de zonas, y dijo que sí: “hagan el oficio, yo invito a los demás Jefes, y vamos a hacer reuniones previas.” Empezamos a citar gente.

En una reunión organizativa en Ayutla, acudió gente vinculada a la facción opositora, que según la narración de Margarita buscaron disuadir la iniciativa; sin embargo el apoyo de los puestos directivos de las redes magisteriales regionales pesó a su favor.

Floriberto se enteró. Llegó Salomón Maximiano (el actual Supervisor), de Alotepec, gente de Floriberto. Y llegó también Federica Díaz, de mi pueblo, pariente de Floriberto. Llegaron a decir que no era viable juntar a todos los maestros para ese tema, que mejor cada quien hiciera las cosas por su lado. Y criticando a los maestros, que no les interesa, que no quieren hacer nada, ni escribir nada. ¡Y él es maestro!!

Pero afortunadamente contamos con el apoyo de la Jefatura. El Jefe de Zonas de Ayutla dijo que si queríamos ser igual que los del Instituto Lingüístico de Verano, seguir divididos y seguir dividiendo,

trabajar aislados. Dijo que creía que era buena la intención de CINAJUJI de articular a la gente. Dijo: “nosotros los maestros, cuando ingresamos al servicio nos dan un alfabeto con qué registrar la lengua; luego llega otro maestro y le dan otro, nunca tenemos un acuerdo de un sólo alfabeto para trabajar. No podemos seguir así”.

De otra reunión a la que asistieron maestros de la zona baja, agrupados en la Unión de Culturas Populares, surgió el acuerdo de convocar al evento regional y nombrar a una comisión responsable de la convocatoria, en la que quedaron miembros de ambas facciones, entre ellos la misma Margarita. La pugna tomó vías más radicales cuando Margarita fue acusada de fraude y amenazada de denuncia legal:

Una antropóloga, Martha ____, de la Unidad Regional de Culturas Populares, dijo que yo estaba ocupando el nombre de las instituciones para hacer mis eventos regionales, y que eso estaba penado por la ley. Que estaba yo haciendo uso del nombre de Culturas Populares para hacer mis eventos. Ella estaba muy vinculada por Floriberto, y ya estaban diciendo que me iban a demandar por ese hecho.

Finalmente la denuncia no se concretó; sin embargo este tipo de confrontaciones muestran la dinámica en la que, en esos años, las distintas facciones de intermediarios nativos letrados se disputan el control de la propuesta alfabética como un recurso simbólico de las nuevas vías de la etnicidad mixe. El tema del alfabeto –emblema identitario por excelencia en las reivindicaciones étnicas de los diferentes nodos de ésta arena- marcó desde estos años una división entre ambas propuestas, vigente hasta hoy⁷.

Lo singular resulta en que la intermediación ejercida por sujetos letrados, como Margarita, permitió en su momento el acceso a recursos financieros, humanos y reconocimiento simbólico de las diferentes propuestas alfabéticas, y también constituyó una fuente de poder que fortaleció las posiciones de los intermediarios letrados en la arena regional de la educación intercultural

⁷ Hoy día la propuesta defendida por Floriberto Díaz se promueve principalmente en el marco de las SEVILEM, organizadas por SER, mientras la propuesta de los etnolingüistas se difunde a través de las redes magisteriales de la región; sin embargo entre los maestros persiste la división entre los allegados a uno u otro grupo, o incluso a terceras variantes con menor difusión en la arena regional.

mixe. En el caso de Margarita, ésta posición de intermediación fue clara en los años posteriores a su formación como etnolingüista, y se ejerció vía su vinculación con Juan Arellí y las redes magisteriales y académicas presentes en la región. En una etapa posterior, la cancelación del proyecto del Instituto Comunitario en Totontepec definió su salida de ésta conflictiva arena regional:

El Instituto tuvo posibilidades mientras fue libre, no institucional. Se pudieron hacer algunas cosas. Después yo ya me alejé porque de hecho era muy desgastante. Tratar de hacer y no hacer y no dejar hacer. Y luego con eso de las diferencias, los malos entendidos, le agredían feo a Arellí, le gritaban en las reuniones.

Desde entonces su posición de intermediación la ejerce al interior de las redes magisteriales indígenas del Estado, desde donde asesora diversas iniciativas de construcción de alfabetos regionales y proyectos de rescate y desarrollo lingüístico⁸. Como intelectual mixe, ha publicado diversos textos relacionados con el tema de la lengua como vía de reivindicación cultural⁹, y participa frecuentemente en foros sobre educación y diversidad cultural.

6.2 “Sumar nuestros elementos culturales con los elementos de las otras culturas del mundo”: Juan Carlos Reyes.

Juan Carlos, último de nueve hermanos, nació en Cintalapa, Chiapas en 1964. Su familia originaria de Alotepec Mixe, había emigrado en el marco del cacicazgo de Luis Rodríguez en los años cincuenta. La familia se había opuesto al cacique, siendo objeto de persecución. Varios parientes habían muerto o desaparecido; su padre huyó herido de bala y encontró medios de subsistencia en Chiapas, donde su madre y hermanos lo alcanzaron años después.

⁸ Durante la elaboración de este trabajo, Margarita se hallaba comisionada al CEDELIO del IEEPO, trabajando entre otros proyectos el rescate lingüístico de la lengua chocholteca. .

⁹ Entre ellos *Toponimias Mixes y Autonomía y Diversidad Mixe*, Oaxaca: IEEPO, 1999.

Sitaron la casa; mi mamá y mis hermanos más grandes fueron psicológicamente torturados, rodeaban la casa todas las noches, apedreaban... el techo era de lámina, un ruido espantoso. Mi madre no podía siquiera salir al campo a traer leña. Se llevaron todo. Hasta siete u 8 años después mi mamá pudo salir a reunirse con mi papá en Cintalapa. (Registro 11/12/05)

Aun habiendo nacido fuera, Juan Carlos se asume plenamente como mixe. Su infancia transcurrió en Alotepec, adonde la familia regresó a la muerte del cacique:

Por el año en que yo nací el cacique falleció y nosotros regresamos de inmediato, yo no tenía creo ni el año de nacido. Ya no regresaron todos mis hermanos porque varios ya habían ingresado a las escuelas y continuaron sus estudios en la ciudad de Oaxaca o en México. Pero yo sí volví, de bebé me fui para allá, allá crecí, aprendí el mixe, la cultura ayuujk obviamente. Mis padres son ayuujk, ellos no salieron por su propio gusto sino por los problemas que había.

Su padre campesino, dedicado a la siembra de temporal, buscó que sus hijos tuvieran oportunidad de ascenso social mediante el acceso a la escolarización. Juan Carlos narra su estancia en Alotepec alrededor de su paso por la escuela primaria local, donde una de las cosas que enfatiza era la operación de la política castellanizadora entre los estudiantes mixes. Si bien su conocimiento del castellano adquirido por la experiencia de migración familiar amortiguó el impacto de la imposición lingüística en la escuela, él subraya los conflictos culturales que se derivaban de la misma:

Me tocó ese tiempo en que los maestros nos obligaban a hablar español. Nos pedían que delatáramos a nuestros compañeros que hablaran mixe. A mí me daba una pena terrible tener que hablar en español a la gente del pueblo, porque todo era en mixe, todo. Cuando salíamos a las tiendas a comprar teníamos que hablar en español, y las señoras se sorprendían... nos contestaban en el poco español que entendían.

A mí me ayudó bastante el hecho de que mi familia hubiera vivido en Chiapas y todos hablaran el español, yo de hecho lo hablaba porque lo oía en casa. No había problema por expresarme; más bien lo que sentía era pena de dirigirme en una lengua ajena a la gente con la que estaba acostumbrado a hablar sólo en mixe. Te sientes extraño, piensas que es falta de respeto.

Al finalizar la escuela primaria, tomó la opción de la migración escolar seguida por sus hermanos. Viajó a estudiar la secundaria en el CIS de Guelatao de Juárez, que al funcionar como

internado, abatía los costos de la manutención. El apoyo familiar es un factor que Juan Carlos destaca permanentemente a lo largo de su narración:

Estudí la secundaria allá porque iba a tener alimentación y hospedaje. Es caro mantener la educación de los hijos en la ciudad, sobre todo cuando tus padres son campesino y ama de casa. Ellos querían que todos nosotros estudiáramos. ¡Nos dieron la oportunidad a todos, a los nueve hijos.! Y todos hemos podido hacer algo; no todos tienen una profesión, pero aprendimos a hacer algo. Por ejemplo, tengo un hermano que hace balconería, electricidad, mecánica, y de eso vive. Otro es carpintero. Mi padre quiso que aprendiéramos o una profesión o un oficio, para ser útiles a ésta sociedad. Mis dos hermanas son enfermeras; tengo un hermano que es antropólogo, otro pintor, José que es maestro del bachillerato de Alotepec, y otro que es maestro de educación primaria...

Una de las cosas que llaman su atención en la etapa de la secundaria, de 1979 a 1981, fue el contexto multicultural y multilingüe que caracterizaba la escuela, donde se experimentaba ya con la introducción de la lengua materna en el aula como expresión de la política bilingüe bicultural en boga. Juan Carlos recuerda la experiencia en el CIS como ambivalente; por un lado subraya el sentimiento de soledad y la lejanía de la familia y el contexto comunitario como costos dolorosos del acceso al capital cultural que la escuela suponía, por otro la revalora como una experiencia de *interculturalidad vivida* que lo acercó a la valoración de su identidad lingüístico-cultural y perfiló su futuro campo profesional:

Fue una experiencia un poco triste, pero a la vez se recuerda con cariño ésta etapa de tu vida. Como la situación de todos los niños, tus padres van y te dejan. Con visitas muy esporádicas. No podíamos tener a nuestros padres ahí porque tenían que estar trabajando para poder sostenernos. Llegamos a conocer a los familiares de todos nuestros compañeritos; cuando llegaba el papá o la mamá de fulano, corríamos a avisarle. Había esa soledad, esa tristeza, ese aislamiento de tu familia, de tu comunidad.

Pero dentro de esas carencias y de no poder salir, te dan un apoyo económico de algunos cuantos pesos, te daban una muda de ropa, un par de zapatos para la fiesta del veintiuno de marzo que es el natalicio de Benito Juárez. Te daban la alimentación, servicio médico, hacías deporte, aprendías carpintería, textilería, albañilería en los talleres. La carga académica era bastante fuerte. Nos levantábamos muy temprano y nos acostábamos muy tarde. Pienso que aprendimos bastante. Y afortunadamente tenía varios compañeritos de Alotepec, podía hablar el mixe con ellos, había otros niños mixes. Había zapotecos, chinantecos, incluso

náhuas. Era bonito el hecho de convivir con ellos, porque los ibas conociendo. Fíjate, yo aprendí a contar del uno al diez en zapoteco!

El tema de la lengua materna aparece tempranamente en la relectura que Juan Carlos hace de su historia personal, y se conecta con su opción profesional. Por diversas vías tomó contacto con los planteamientos del paradigma bilingüe bicultural vigente en la política educativa de esos años; su experiencia escolar y los vínculos de algunos miembros de su familia con el emergente magisterio indígena fueron en ésta etapa sus principales influencias:

Ahí me enseñaron a leer y escribir en mixe. En vez de llevar inglés llevábamos lengua indígena. De alguna manera era una escuela castellanizadora, pero había la intención de los maestros de poner en práctica la lengua indígena.

El maestro que me enseñó a leer y escribir en mixe era zapoteco. Obviamente no sabía nada de mixe, ¿no?, y me enseñó a leer y escribir como dios le daba a entender. No era nada acorde al sistema fonológico del mixe, no era como debiera escribirse. Pero eso despertó en mí la idea, el interés por querer aprender y escribir mi lengua. Además mi hermano que es antropólogo fue uno de los que hizo los primeros libros en ayuujk para aprender a leer y escribir mixe con los niños de primaria, creo que con la DGEI de la SEP. Era un libro que a mí me gustaba ojear, revisar. Eso, más lo que me pusieron a hacer en la secundaria, me fijó el rumbo para que yo me interesara en mi lengua, para que después me fuera a estudiar lingüística.

Financiado por su padre, Juan Carlos cursó la licenciatura en lingüística en la Escuela Nacional de Antropología e Historia en la Ciudad de México, y continuó con la maestría. En esos años se mantuvo inserto en redes migratorias comunistas, que nutrieron su adscripción étnica y la actualizaron mediante los vínculos de parentesco y los retornos periódicos a la comunidad de origen:

Cada periodo vacacional yo corría a Alotepec. Fíjate, jamás me he pasado unas vacaciones en otro lado, otra ciudad o la playa, además porque los costos no me lo permiten, pero siempre estoy en Alotepec. Y es que mis padres siempre vivieron allá, eso siempre me hizo regresar. Y luego el hecho de que yo estudiara lingüística siempre hizo que yo regresara, porque mi materia de estudio está allá. Y no sólo yo viví eso. El hecho de que mi hermano, por ejemplo, haya trabajado lengua y cultura ayuujk y que ahora esté trabajando lengua y cultura zoque, hizo que yo también me orientara a eso. Tengo otro hermano que es pintor y él pinta como concebimos nosotros el mundo desde la cultura ayuujk, como se pinta en los antiguos códices, las

formas, los colores. Es otro referente que yo tuve para que mantuviera el interés en seguir conociendo lo que es mío, para no alejarme.

Al concluir su profesionalización, regresó a la ciudad de Oaxaca y se insertó activamente en las redes étnico-indianistas regionales, vinculándose a Servicios del Pueblo Mixe. La intención desde estos años fue llevar la metodología de lectoescritura de la lengua ayuujk a los jóvenes mixes, muchos recién ingresados al gremio magisterial. Con este fin Juan Carlos se dedicó a impartir talleres y cursos en las comunidades de la región donde SER tenía presencia, aprovechando las redes activas de la organización con nodos académicos y magisteriales.

Conocí a los de Servicios desde el 88 más o menos, a Isaías Aldáz y a Floriberto Díaz. Justamente en Alotepec, donde estaban de visita. Creo que alguien les comentó que yo era estudiante de lingüística, y ellos me invitaron a dar una plática ahí mismo, con muchachos interesados en aprender a leer y escribir ayuujk. De ahí en adelante me empezaron a invitar a platicar.

Traté muy poco con ellos en esos años. Luego, en 1994, cuando se arrancó la segunda etapa de las Semanas de Vida y Lengua Mixe, me incorporé junto con Isaías Aldáz a impartir esos talleres de lectoescritura y gramática mixe a los jóvenes en las SEVILEM; y a maestros de las escuelas que sentían que lo necesitaban. Estuve yendo a Tlahuitoltepec por ejemplo, la última semana de cada año, a veces con Leopoldo Valiñas que es un investigador de Antropológicas de la UNAM, a trabajar la gramática de la lengua ayuujk con un grupo de maestros.

En esos años yo no tenía un ingreso fijo, sólo lo que se me daba en el departamento de educación de SER, pero yo hacía encantado todo eso. Hasta el 99 no trabajé en ninguna otra institución. Y hasta la fecha ahí seguimos apoyando.

Desde su inserción en SER se vinculó al proyecto de la preparatoria comunitaria de Alotepec. En 1996, la autoridad municipal le solicitó que prestara un año de servicio comunitario como maestro de la prepa, que en ese entonces se hallaba en su primera etapa. Reconociendo el vínculo comunal, Juan Carlos aceptó y se trasladó al poblado. En su relectura de ésta etapa, subraya los esfuerzos que se hicieron para formar la planta docente de la escuela, y la respuesta

negativa que dieron varios profesionistas mixes igualmente convocados al proyecto. Su posición de intermediación empieza a construirse en estos años alrededor del proyecto escolar.

La autoridad municipal vino a buscarme a la casa de mi hermana donde yo vivía, y me invitó a dar mi servicio. Me dijeron “mira: no te vamos a poder pagar, queremos que des mínimo un año de servicio por el hecho de que se te ha dado la oportunidad de estudiar, no te hemos pedido tequios ni cooperaciones económicas”. Porque es un acuerdo de Asamblea en Alotepec dejar estudiar a los muchachos, con la esperanza de que terminando regresen a colaborar con la comunidad. Yo entendí eso y acepté gustoso, estuve trabajando en el bachillerato por 3 años de manera totalmente gratuita. Primero cuando era preparatoria abierta y luego cuando buscamos su incorporación a la UABJO. En ese tiempo estaba Adelfo Regino, estaba Cuahutémoc... gente que se había identificado fuertemente con la lengua y cultura ayuujk, y que colaboraban también en SER.

En esos años hicimos una relación de los muchachos originarios de Alotepec que habían estudiado alguna licenciatura y se encontraban en la Cd. de Oaxaca. Necesitábamos maestros. Yo mismo me encargué de hacer las invitaciones cuando fui Secretario Municipal en el 99. Invitamos como a diez muchachos, y yo mismo me encargué de llevarles las invitaciones firmadas y selladas. Pero bueno, lo primero que decían era que cuanto les iban a pagar. Les decíamos que no les podíamos pagar, que era un servicio que considerábamos justo para retribuir algo de lo que la comunidad les ha dado. Y dijeron no, yo no trabajo gratis, necesito comer, no puedo regalar mi trabajo, me ha costado formarme. Les pedimos que al menos respondieran por escrito, nadie lo hizo. No hubo ningún interés. Y ahí siguen, algunos son contadores, administradores, médicos, de todo un poco, pero no hubo esa respuesta.

Cuando en el año 2001, en el marco del interés del gobierno del Estado por la creación de los BICS, la preparatoria se vinculó al CSEIIO y pasó a depender financiera y organizativamente del IEEPO, Juan Carlos entró a formar parte del Consejo Académico del CSEIIO. Su ingreso a la red gubernamental neoindigenista como promotor del proyecto etnicista defendido por SER, fortaleció su papel de intermediario nativo en el nivel de articulación estatal. Su profesionalización en el terreno de las lenguas indígenas se convirtió en un capital cultural necesario para los nodos de la red gubernamental que requerían legitimar con la participación nativa el proyecto de los BICS. Como miembro del Consejo, Juan Carlos participó en la

negociación de las condiciones de la incorporación de la prepa al modelo BIC, abanderando la enseñanza de la lengua y la cultura propias como parte estructural de las nuevas escuelas:

La incorporación de la escuela al CSEIIO se hizo con la condición de que se nos permitiría seguir trabajando la lengua y cultura ayuujk en este espacio. Hubo que hacer presencia ahí para garantizar esto. Digamos que se siguió reproduciendo la idea que se tenía: enseñar lengua, cultura, fortalecer la identidad, y obviamente también formar a los muchachos con las competencias que cualquier otro estudiante de nivel medio superior tiene para poder acceder a la licenciatura, pero con ésta parte de la cuestión lingüística y cultural propia.

No ha sido fácil. Con el Estado obviamente se corren esos riesgos de que te aten de manos, que no te permitan seguir actuando como lo venías haciendo, de forma más libre y autónoma. Pero bueno, ante la carencia de los recursos, la necesidad de mantener ésta estructura, se tiene que recurrir al Estado, además porque tiene la obligación de subsidiar y hacer cumplir el derecho que tenemos a la educación, pero con la exigencia de que sea una educación como nosotros la pensamos y la queremos. No ha sido fácil porque las determinaciones ya no las tomas del todo tú. Y sí hay un margen hasta donde te pueden escuchar, pero de repente ya no se te consulta cómo lo quieres, se te empiezan a imponer normas, reglas que muchas veces no compartes.

En este dominio, el discurso etnicista que Juan Carlos ha negociado ha tenido en la lengua materna su centro, principal marcador de identidad. Los diversos aspectos que implica su introducción como contenido escolar ocupan un lugar importante en la perspectiva identitaria que él defiende desde su posición de intermediación, la cual ha ido consolidando en otros espacios de formación de docentes indígenas con perspectiva intercultural. Su interés por la cuestión lingüística es el eje de su intermediación.

El problema que yo siento hasta ahorita en el Colegio es que no se han seguido trabajando materiales de lengua, desde la Dirección de los BICS. No se ha seguido trabajando la elaboración de materiales para fortalecer la dimensión identitaria. Inicialmente yo estuve a cargo de la Coordinación Académica del Colegio y nos dimos a la tarea de producir varios materiales de lengua: mixe, mixteca, zapoteca y mazateca. Pero bueno, me tuve que ir porque me nombraron director en la Normal Bilingüe Intercultural de Tlacoahuaya. Y no llenaron más ese hueco. Entonces los materiales que se han estado usando son los que nosotros elaboramos.

En otro nivel de articulación, la interlocución lograda con el gobierno del Estado y la transferencia de recursos que ello significó para el BIC de Alotepec, le dio a Juan Carlos y al grupo de intelectuales étnicos vinculados a SER, poder independiente para negociar la continuidad del proyecto del BIC en la escena intracomunitaria, de cara a las facciones opositoras. Aunque él opera desde la Ciudad de Oaxaca y no participa directamente en la arena política intracomunal, su posición ha fortalecido directamente la postura de los defensores del proyecto etnicista:

En Alotepec no ha sido fácil lidiar con un grupo de personas que se opone al proyecto. Hay algunos maestros clásicos que no quieren saber nada de lengua y cultura ayuujk, que creen que eso no sirve, que lo que sirve es la lengua castellana y ésta otra cultura o culturas. Que seguir volteando los ojos hacia la lengua y cultura ayuujk es ir hacia atrás, un proceso regresivo. Que no quieren oír hablar de pueblos indígenas, porque hay que dejar de serlo para lograr el desarrollo. Es gente que se ha opuesto y que han convencido a mucha gente en las Asambleas. Hay mucha gente que está convencida de que los maestros son los que saben, que son ellos a quienes hay que hacerles caso, porque son maestros. Nosotros no significamos mucho para ellos, porque trabajamos lengua y cultura ayuujk... ¿eso quién no lo sabe? ¿Qué de nuevo nos pueden enseñar? Y siguen pensando que la gente agaätz, la gente no mixe, es la gente que realmente puede enseñar, la gente de la que debemos aprender.

Entonces ha habido esa oposición, y siguen en pugna. Los compañeros que están trabajando en el bachillerato, Cuahutémoc que es el director, sigue teniendo serias confrontaciones con ellos en las Asambleas. Él tiene que seguir lidiando con ellos. Y nosotros tenemos que seguir apoyando, fortaleciendo este proceso, en mi caso elaborando materiales, haciendo trabajo de investigación para que se siga enseñando.

Como intermediario indígena, Juan Carlos se ha ido ubicando en el vértice entre los niveles de articulación comunal, regional y estatal¹⁰ de la escolarización intercultural mixe. Como intelectual nativo es constructor de proyectos étnicos que tienen como eje conductor la lengua materna y su reivindicación como parte del derecho a una educación culturalmente pertinente. Se amplían también a otros referentes lingüísticos cuya adquisición considera necesaria en términos

¹⁰ Si bien la diversidad de sus vínculos en las diferentes redes sociales también lo ha llevado a moverse en niveles más amplios en coyunturas específicas.

de una educación con equidad, y que surgen de su propia experiencia lingüística. En efecto, en el curso de su proceso de profesionalización, además del énfasis en las lenguas indígenas incorporó el inglés como un capital cultural importante en su perspectiva profesional:

Otra de las necesidades que yo tenía al llegar a la licenciatura, es que había que leer inglés. Y yo no sabía nada. Tuve que aprender yo sólo, con la ayuda del diccionario pasaba yo horas, horas, horas viendo palabra por palabra en el diccionario tratando de entender. Tomé cursos en la licenciatura, otros en la maestría, y bueno, mi dominio del inglés no es bueno pero al menos tengo la comprensión de la lectura y la intención de aprender el inglés oral y escrito.

Este capital está presente en el tipo de proyecto identitario que hoy defiende, a reproducirse en la formación de las nuevas generaciones de jóvenes mixes capaces de responder a los cambios dictados por los procesos de globalización y modernización contemporáneos. Retomando su propia experiencia, el discurso de Juan Carlos incorpora el componente étnico en un marco global, que requiere de un perfil identitario específico, mezcla de la tradición y la modernidad; un perfil del joven mixe con competencias comunicativas interculturales, reivindicativas de “lo propio” y sumatorias de “lo ajeno”. Es además un proyecto identitario claramente orientado a la formación de intelectuales bilingües, pensadores y reinventores de la identidad étnica en este marco global:

Nosotros entendemos la interculturalidad (y por eso es que inscribimos en este enfoque nuestra propuesta) como aquella intención que debe sumar... nuestra lengua a ésta otra lengua, la castellana, y de ser necesario a otras lenguas a las que el estudiante tenga necesidad de acceder, como es el inglés. Que sume además nuestros elementos culturales con los elementos de las otras culturas del mundo. Queremos formar individuos, personas, más completas.

No queremos negar a nuestros jóvenes que salgan. Qué bueno que salgan, que se vayan a otras partes del mundo, que sean investigadores, maestros, trabajadores de otras universidades, centros, instituciones. Pero que no se avergonzaran del hecho de ser mixes; al contrario que se sientan orgullosos y fortalecidos por el hecho de tener otra estructura lingüística, distinta a la de otras lenguas, y otra estructura lógica de pensamiento, otra manera de concebir el mundo. Porque pensamos que así serán más completos.

Para Juan Carlos, la formación de cuadros mixes con perspectiva étnica es una necesidad estratégica en el marco más amplio de la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, y su destinatario actual es una generación de jóvenes que han accedido al capital cultural de la escuela y se hallan en proceso de formación o profesionalización como maestros. Estos nuevos cuadros conformarán en su perspectiva un sector que hará contrapeso a los sectores opositores en la escena intracomunal, y resolverá mediante su hegemonización, los conflictos derivados de la disidencia interna. En su perspectiva, el papel central de los intelectuales mixes es consolidar este proceso, fortaleciendo vínculos con las diversas redes sociales que accedan recursos técnicos, financieros, humanos y simbólicos necesarios para dicho proceso de hegemonización de su discurso.

Lo que a nosotros nos toca es seguir fortaleciendo el interés que muchos maestros, sobre todo jóvenes, están teniendo en la lengua y la cultura ayuujk. A los maestros grandes ya qué les podemos hacer; ellos se formaron creyendo –y se van a morir creyendo- que lo nuestro no sirve. Pero los jóvenes están teniendo mucho interés, y eso nos fortalece porque vamos a tener una generación nueva de maestros ayuujk que sí van a respaldar este proyecto. Están egresando por ejemplo de la Normal Bilingüe Intercultural con otra idea, con otro compromiso. Están también los jóvenes que se están formando en el bachillerato de Alotepec, y maestros que se están formando en la UPN y que desde muy jóvenes se están incorporando al servicio. Les estamos llevando talleres y los vemos muy interesados porque preguntan, cuestionan, tienes deseos de llevar a la práctica la educación bilingüe. Tenemos la tarea de llevar también a la práctica la interculturalidad, que no es tarea fácil, hay mucho que hacer. Pero vemos en ellos nuestras esperanzas de que esto va a fortalecerse.

6.3 Conclusiones

Las historias de Margarita y Juan Carlos, dos prototipos de intermediación e intelectualidad nativa en el campo de la escolarización mixe, muestran como rasgos distintivos de la configuración intermediarios nativos las experiencias de migración y el acceso a dos tipos de capital cultural, a saber, el ofrecido por la escuela y los procesos de profesionalización, y el que

supone el discurso étnico reivindicativo de los derechos de los pueblos indígenas, crecientemente legitimado hoy día a nivel global. La adquisición de ambos elementos -recursos simbólicos valorados en las redes de la escolarización regional- les abre el título de intelectuales nativos. Dicha posición los va conectando progresivamente con los nodos centrales y periféricos de las redes sociales de la escolarización regional, y les supone distintas cuotas de poder en ésta arena.

La historia de Margarita refleja claramente los altos costos implicados en la adquisición del capital cultural que supone la escolarización/profesionalización; agregando además las dificultades asociadas a su condición de género. En una historia dolorosa, es formada como agente de cambio sociocultural dentro del indigenismo de participación, y establece su vínculo central en la arena regional con las redes magisteriales indígenas. Sin embargo, su mismo proceso de profesionalización la lleva a encontrarse con el discurso étnico reivindicativo de los derechos indígenas, que agrega a su capital cultural como maestra bilingüe. El punto de confluencia de sus herencias formativas es el campo de la lengua materna como bandera identitaria; y al igual que el caso de Juan Carlos, su relectura de su historia lleva el signo de la discriminación lingüística como la experiencia de la que parte para asumir su rol de constructora de proyectos étnicos en este tema.

En el caso de Juan Carlos, la experiencia de migración es definitiva en el acceso a dicho capital cultural; una experiencia también asociada inicialmente a motivos de persecución política y luego convertida en migración escolar. Juan Carlos se topa con los planteamientos etnicistas por los vínculos de parentesco y las lealtades comunitarias, donde entra en contacto con la red étnico indianista regional. Su capital cultural le vale para ganar una doble inserción en aquélla y en la red gubernamental neoindigenista regional, entre otras, donde se inserta como intermediario político-cultural. Su formación profesional le permite vinculaciones múltiples -entre ellas el

magisterio-, sin perder cierto margen de acción derivado de su poder independiente y del que le es asignado por las redes a las que pertenece; representa así un prototipo de intermediación civil que intersecta los niveles local-global y los ámbitos rural-urbano.

Ambos intelectuales nativos, en su papel de intermediarios, asumen el rol de constructores de proyectos étnicos en el campo de la lengua materna. Partiendo de sus propias experiencias de subalternidad y de la ambigüedad resultante de haber accedido a las “claves culturales” de la sociedad dominante “sin ser ciudadanos de pleno derecho” (Camus, 1997), elaboran una problematización común de su situación, que sirve de base a los proyectos étnicos que elaboran y promueven, y que han de ser negociados en distintos niveles de articulación como parte del proceso hegemónico del que forman parte. Sus competencias comunicativas y manejo de códigos lingüísticos y culturales diferenciados les permite contribuir a la transformación cultural, retomando elementos de la tradición, la modernidad y los procesos de globalización contemporáneos. Las ideologías étnicas que elaboran combinan elementos de las visiones dominante y subalterna (Vargas 1994:49).

Su carácter de profesionistas en el campo de la lingüística abocados a proyectos de lectoescritura y gramática mixe los coloca en posiciones de poder en la arena regional, a la luz del fuerte peso que tiene el desarrollo de la lengua materna en la revitalización étnica mixe y sus diferentes proyectos etnopolíticos. Inicialmente, Juan Carlos capitaliza este recurso desde Servicios del Pueblo Mixe, nodo central de las redes étnico indianistas regionales; posteriormente ingresa a los espacios institucionales de la red gubernamental neoindigenista del Estado, desde donde puede consolidar su posición como intermediario y negociar los bienes simbólicos y materiales necesarios para la consecución del proyecto de desarrollo lingüístico del mixe.

Por su parte, Margarita opera en el tejido de la red magisterial bilingüe oaxaqueña, y como tal se halla más inmersa en las correlaciones de fuerzas intra e intercomunitarias. Los vínculos de sus redes sociales son de menor extensión, circunscribiéndose mayormente a los niveles regional y estatal; sin embargo son de mayor densidad en situaciones específicas como las narradas por ella misma, donde puede verse claramente la pugna de intereses en juego y su papel de intermediación en el proceso de hegemonización del nuevo discurso. De hecho, aunque ninguno de los dos lo menciona, sus respectivas propuestas de lectoescritura y gramática del mixe son contrapunteadas, reflejando de fondo la fuerte pugna por la hegemonía que subyace a la definición de un alfabeto común, emblema principal de la etnicidad mixe.

La apuesta de ésta emergente intelligentsia nativa es la formación de futuros cuadros de intelectuales mixes con una perspectiva reivindicativa de su etnicidad, y probables intermediarios de las relaciones interculturales del grupo en un contexto de acelerados cambios que suponen los procesos de migración, la modernización económica y creciente diversidad interna en las comunidades mixes. La incidencia en el amplio sector magisterial indígena oaxaqueño es en ambos casos un objetivo central, y a la vez es el principal contrincante en la pugna por la hegemonización del discurso educativo etnicista. Es de esperar que ante los crecientes índices de población mixe con acceso a la escuela, la difusión de los planteamientos étnicos sea una de las prioridades de los intelectuales mixes en los próximos años, y su intermediación busque seguir ampliando sus vínculos a nuevos actores educativos alternativos al Estado, que puedan acceder recursos simbólicos y materiales necesarios para la hegemonización de las nuevas propuestas identitarias.

Conclusiones

Al inicio de este trabajo formulábamos las siguientes preguntas como guías del desarrollo del mismo:

1. ¿Cómo caracterizar histórica y situacionalmente las apropiaciones étnicas de la educación media superior, como parte de la construcción y despliegue de la etnicidad en el contexto etnolingüístico del Alto y Medio mixe?
2. ¿Cómo se integra el tejido de redes sociales que interviene en las apropiaciones étnicas de la escuela media superior en la esfera regional mixe?; ¿cómo se explican las tramas distintivas que articulan dichas redes en los casos seleccionados y las configuraciones específicas de escuela intercultural que surgen de dichas tramas? y
3. ¿Qué procesos llevan a la emergente intelectualidad nativa a configurarse como intermediarios de las relaciones intra e interculturales de sus comunidades de origen?; ¿qué tipo de intermediación desarrollan en las apropiaciones étnicas de la escuela?

En los capítulos precedentes hemos documentado cómo, en un ámbito de reconfiguración de las relaciones sociales del grupo étnico mixe, las *apropiaciones étnicas* de las escuelas en el nivel medio superior regional traducen y median localmente las tendencias contemporáneas de política educativa y los discursos étnicos de los movimientos indios. Un complejo entramado de redes sociales en interacción es el espacio por el cual fluyen los diferentes recursos materiales y simbólicos asociados a la escolarización en contextos interculturales. La circulación de tales bienes se define en un marco de relaciones de poder y es filtrada por faccionalismos políticos, sociales y gremiales en distintos niveles de articulación (Adams, 1974).

La esfera educativa regional conforma una *arena* politizada donde se negocian reivindicaciones y proyectos político-culturales distintivos orientados a guiar las relaciones inter e intraétnicas del colectivo en un marco reivindicativo de la *ciudadanía étnica*. Los procesos históricos y las especificidades contextuales en cada uno de los casos analizados definen diferentes correlaciones de fuerzas, que a su vez redundan en tramas distintivas de escuela intercultural.

En ésta arena, el intelectual nativo mixe emerge de trayectorias personales y familiares que suponen su acceso a la formación escolar y profesional, a menudo como agentes de cambio sociocultural, y lo ponen en contacto con los discursos étnicos que permean el contenido normativo de redes gubernamentales, magisteriales y civiles. Con estos insumos, asume el rol de constructor de proyectos etnogenéticos e intermediario cultural y político del grupo; negocia sus posiciones en redes de relaciones sociales de mayor o menor *extensión* (Mitchell, 1969, 1974), y elabora discursos identitarios orientados a la consecución de tales proyectos.

Sus representaciones o discursos identitarios combinan elementos extraídos de la tradición y la modernidad, cumpliendo funciones de adaptación del grupo a las nuevas condiciones del contexto regional/nacional/global. Asimismo, cumplen funciones ideológicas orientadas al mantenimiento de ciertas estructuras de poder locales y/o regionales y a la transformación de otras. Estos procesos de *hegemonización* y *contrahegemonización* configuran el escenario de construcción de nuevos discursos de educación intercultural.

Modernidad y globalización en el tejido educativo regional

En la composición y los contenidos normativos de las redes que integran el tejido de la educación media superior regional (cfr. cap.2), destaca un énfasis altamente modernizador que además de asociar fuertemente la escuela con los objetivos tradicionales de ascenso social y desarrollo individual y colectivo, integra ahora los nuevos discursos de la diversidad cultural. Este énfasis data del afán escolarizador del Estado indigenista en la región a partir de los años cincuenta y es acelerado con la introducción del paradigma bilingüe bicultural en un contexto regional caracterizado por fuerte densidad de población indígena y altos índices de marginación, pobreza y rezago educativo.

En la estructura de este tejido, el Estado se posiciona como red madre, principal financiadora, promotora del discurso culturalista y la educación bilingüe y formadora de la primera generación de indígenas letrados como agentes civilizatorios, al amparo del INI y la DGEI, de cuyas filas salen quienes hoy día se posicionan como nuevos actores educativos. En materia de recursos los nodos de la red gubernamental neoindigenista centralizan el control del capital financiero, humano y simbólico necesario para la operación de las propuestas escolares en marcha, control que le significa una posición dominante en la estructura de poder regional.

Más que seguir una política educativa definida, la dinámica de la educación media superior regional se muestra altamente fragmentada; responde a coyunturas políticas e intereses de diversos grupos de presión que incursionan en la arena educativa en diferentes niveles. Desde su posición como red madre, los nodos gubernamentales han de negociar ciertas cuotas de control en la definición y operación de las escuelas, delegando poder en otros actores que se posicionan como intermediarios en los niveles locales. La intervención de nuevos actores educativos que

suponen vías alternativas de acceso a los recursos valorados, y la creciente participación de las élites letradas nativas, respaldadas por los movimientos indígenas y el discurso pluralista global, llevan a la red madre a tejer alianzas que legitimen su posición y den viabilidad a los proyectos en curso.

Junto a la red madre, la intervención de los actores educativos emergentes, alternativos al Estado, en la definición, operación y -en menor medida- financiamiento de las escuelas vértices de este tejido, denota la inserción de los procesos locales y regionales en las dinámicas más amplias de la globalización, donde nuevos protagonistas, recursos y significados influyen en los rumbos y modalidades de las propuestas educativas. La diversidad de las redes activas muestra las conexiones que intersectan los niveles global-local; organismos no gubernamentales nacionales e internacionales, instancias académicas, agentes financiadores e intelectuales nativos vinculados a los movimientos indios, imprimen crecientemente a la escolarización media superior regional su sello globalizador.

En el proceso, el discurso educativo oficial adopta nominalmente valores asociados a la diversidad lingüística y cultural, actualizándose mediante una manipulación de su narrativa dominante. Sus agentes canalizan una fuerte derrama de recursos a las propuestas escolares enunciadas como “interculturales” y elaboran un discurso neoindigenista que, bajo ese título, busca configurar –sin conseguirlo- una respuesta institucional al reto de la diversidad étnico-lingüística y legitimar a un Estado enunciado como pluralista, en diferentes niveles de articulación.

Tramas distintivas en la arena de poder

Tras este discurso aparentemente homogéneo de educación pluralista “intercultural”, que sin embargo muestra una alta fragmentación interna, hay tramas particulares que se tejen en procesos históricos y correlaciones de fuerzas en los niveles locales. Los nuevos significados asociados a la escolarización en éstas experiencias de nivel medio superior no se imponen verticalmente; antes bien, como hemos documentado en los tres casos analizados, (cfr. caps. 3, 4, 5), son mediados en una arena de poder.

Ésta se caracteriza por tres *dominios* centrales, si bien no únicos, relacionados entre sí: la *política comunal* y sus extensiones simbólicas en contextos de migración, la *gestión institucional* de recursos materiales, humanos y simbólicos de las escuelas y la propia *dinámica escolar*.

El primer dominio, circunscrito mayormente a los niveles de articulación local y regional, confronta principalmente a los nodos de la red étnico-indianista con otros sectores empoderados, entre los que destaca el gremio magisterial que tradicionalmente ha ejercido mayor control en la arena educativa. En los tres casos analizados ésta confrontación aparece asociada a las oligarquías locales que compiten por el control de la escolarización y sus recursos; los sectores magisteriales locales frente a las nuevas élites letradas que buscan introducir el discurso educativo etnicista.

Si bien este dominio parece ser el más conflictivo, lo que el análisis muestra es que es donde dicha confrontación es más dinámica y por tanto permite un mayor juego de fuerzas entre los actores involucrados. El caso de Totontepec muestra una estructura que históricamente ha concentrado mayor poder en el tope, ocupado por las élites locales de tradición letrada, muchos adscritos al gremio magisterial. La confrontación con los profesionistas nativos defensores del discurso etnicista ha sido relativamente estable y dado mayor rigidez al dominio, impidiendo a

estos últimos la hegemonización de su propuesta y la puesta en marcha del proyecto étnico en el COBAO. Por el contrario, los casos de Alotepec y Tlahuitoltepec muestran una estructura con mayor movilidad; en determinadas coyunturas los intelectuales étnicos acceden a mayores cuotas de control sobre los recursos asociados a la escuela a partir de su papel de intermediarios y de la amplitud de sus redes sociales; ello les vale una posición de mayor control en el dominio de la política comunal, que permite implementar sus propuestas escolares de cara a los sectores opositores.

El dominio de la *gestión institucional* de los recursos revela tipos de confrontación distintos. En el nivel de articulación regional destaca la que tiene lugar al interior de la red étnico indianista, entre sus mismos nodos que, en coyunturas como las descritas, entran en competencia por los recursos disponibles a los proyectos educativos etnicistas: recursos materiales, técnicos y humanos, reconocimiento oficial de las escuelas y otro tipo de recursos identitarios que se disputan en el proceso hegemónico de la etnicidad mixe, como el alfabeto de la lengua materna.

En este mismo dominio, intersectando niveles que van de lo local a lo nacional, la confrontación enfrenta a los nodos étnico-indianistas con los gubernamentales neoindigenistas, básicamente por el control de la definición educativa y pedagógica de los bachilleratos y los significados escolares que les subyacen.

Finalmente, el tercer dominio muestra otra modalidad de confrontación, que analizamos mayormente en el caso de Tlahuitoltepec, y que tiene que ver con las expectativas escolares de los usuarios y los padres de familia, de cara al discurso educativo etnicista que busca legitimarse. Vistas en perspectiva procesual y dinámica, estas pugnas median constantemente los diferentes discursos educativos encontrados, y tejen tramas distintivas de escuela intercultural.

Intermediación civil y proyectos etnogenéticos

Hemos documentado la forma en que, en los vértices de las redes de la escolarización regional, actores étnicos extraídos del contexto etnolingüístico mixe juegan papeles de *intermediación civil* mediando entre distintos niveles de articulación. Su papel se torna estratégico en la medida en que son necesarios tanto a la demanda educativa de la población mixe, como a la acción educativa gubernamental y la que promueven en forma creciente instancias académicas, civiles y religiosas en los ámbitos local-global.

Si bien sus principales interlocutores siguen siendo el Estado y la población nativa, la intermediación de estos sujetos no se circunscribe a lo local-nacional, sino que tiende progresivamente a extenderse a otros niveles, que irrumpen en el ámbito local por la influencia de los procesos de la globalización y su contraste con las condiciones de pobreza e inequidad aún vigentes en estos contextos. Entre otros factores que caracterizan las transformaciones que viven actualmente las comunidades mixes, la difusión de los discursos globales de la diversidad, la aceleración de los procesos migratorios, la *desterritorialización* de las fronteras étnicas, y la coexistencia de avances tecnológicos con economías de rasgos premodernos, perfilan nuevas modalidades a la intermediación corporativa tradicional del cacique o el maestro nativo.

La intermediación civil de estos sujetos abarca redes más amplias y diversificadas, y vincula los ámbitos rural-urbano a partir de los contextos de migración en que ellos se desenvuelven. Asimismo supone competencias comunicativas, lingüísticas y de gestión como insumos que le permiten moverse en lo local-global e integrar discursos y prácticas modernas en las ideologías étnicas que elaboran y en las propuestas escolares que promueven.

El *intermediario étnico* es en sí mismo producto de los procesos de la modernidad, y como tal es agente modernizador en las comunidades nativas vía el referente ciudadanizante de la

escuela. Los casos de Tlahuitoltepec y Totontepec muestran este papel dinamizador que los intermediarios étnicos letrados han jugado en las transformaciones de la organización social y de los sistemas de cargos¹. Sin embargo, como hemos expuesto, los referentes de la *cultura matría* (De la Peña, 1998) en la que estos sujetos se socializan y a la cual se adscriben, los llevan a elaborar ideologías étnicas híbridas, producto de su propia situación de ambigüedad y frontera, mezcla de la tradición y la modernidad.

Sus trayectorias personales y familiares muestran experiencias comunes de *inclusión sin equidad* a los procesos de modernización y globalización vigentes. Éstas combinan - paradójicamente- vivencias de exclusión, discriminación y violencia, con el acceso a la escolarización/profesionalización, las experiencias migratorias y los encuentros con los discursos globales de la diversidad. La conjunción de estos elementos en la experiencia de los sujetos, y el acceso al capital cultural que de ellas se deriva, contribuye a su posicionamiento como *intelectuales étnicos*, ideólogos de proyectos *etnogenéticos* y promotores de *apropiaciones étnicas* de la escuela.

Éstas últimas, sin embargo, se hallan estructuralmente acotadas y son objeto de lucha por la hegemonía en los distintos niveles donde se construyen. En general, el intermediario étnico mixe ha adquirido en lo últimos años mayores cuotas de control sobre los recursos asociados a este tipo de proyectos, en la medida en que sus redes sociales lo han conectado con redes proclives a los planteamientos pluralistas en educación. Los casos de Alotepec y Tlahuitoltepec muestran que en determinadas coyunturas, tales controles le han permitido impulsar su discurso identitario-escolar de cara a la oposición de otros grupos de poder en el tejido local-regional; el caso de Totontepec, sin embargo, permite apreciar una correlación de fuerzas donde los controles

¹ Cfr. caps. 2, 5.

ejercidos no le dan el poder suficiente para la hegemonización local de su propuesta, de cara a expectativas escolares e intereses contrapuestos.

Ello nos remite nuevamente al hecho de que el intermediario étnico es agente de poder en los niveles local y regional; su ideología y praxis etnicista cumplen también, en determinadas coyunturas, funciones de conservación de ciertas estructuras de poder vigentes en las comunidades mixes. Al obtener mayores cuotas de control sobre la escolarización como recurso culturalmente valorado, y sobre los recursos materiales, financieros y humanos que circulan en sus redes, tiende a fortalecer las posiciones de sectores hegemónicos locales de tradición letrada, con poder económico y político, frente a la población de escasa o nula escolaridad, dedicados al sector agrícola y obrero, con posiciones de menor peso en la toma de decisiones.

En efecto, los casos analizados muestran que la disputa por el control de los recursos asociados a la escolarización tiene lugar principalmente al interior de este sector letrado, confrontando a los maestros corporativistas, detentadores tradicionales del control local sobre la escuela, con los nuevos cuadros profesionistas que pugnan por un lugar en dicha arena. La disputa sobre el carácter etnicista o ciudadanizante de la ideología escolar, con todos sus matices y combinaciones intermedias, se juega mayoritariamente dentro de este sector.

La subalternidad iletrada, por su parte, busca para sus hijos el acceso a dicho recurso con expectativas de ascenso social, sea desde el ámbito comunitario o en sus extensiones de migración; su apoyo a una u otra facción confrontada dependerá en gran medida de qué tanto los discursos educativos en pugna respondan a tales expectativas escolares². Si bien no son meros receptáculos pasivos de los discursos en disputa, en la medida en que ejercen ciertas cuotas de control en la Asamblea comunitaria y en las organizaciones de migrantes, su participación se

² De ahí la relevancia, para un estudio posterior, del propósito evaluatorio de las experiencias escolares en marcha desde el punto de vista de sus usuarios.

halla acotada por la estructura de poder vigente. En ciertas coyunturas, como lo muestra el caso de Totontepec, pueden aliarse con los sectores letrados opositores a las propuestas educativas de los intermediarios étnicos y frenar su implementación; en otras pueden apoyarlas siempre y cuando consideren reflejadas en dichos proyectos las expectativas escolares fuertemente ligadas a la equidad educativa, el ascenso social y la adquisición de competencias asociadas con el mejoramiento del nivel de vida individual y familiar.

Finalmente, los tres casos analizados muestran que las reivindicaciones de la identidad colectiva, articuladas en los discursos etnicistas de los intermediarios étnicos, lejos de ser constructos internamente homogéneos se disputan en escenarios de creciente diversidad interna – generacional, socioeconómica, ideológica, política y religiosa-. Como en todo constructo identitario, de cara a dicha diversidad y a las posiciones de poder que son disputadas en ésta arena, existen riesgos importantes que considerar. Pereda (1999) ha llamado la atención sobre la falta de admisión de la crítica intragrupal (:126), cuyo objeto son las relaciones sociales al interior del colectivo, y sobre la *arrogancia de las comunidades* (:122), que implica la primacía absoluta de la identidad colectiva o social por encima de otras dimensiones de la identidad y, por tanto, de otros reconocimientos. Asimismo, la difusión de concepciones primordialistas y esencialistas de las identidades indígenas (Vásquez, 1992), el *atrincheramiento de las identidades* (Díaz Polanco, 2000), o la *falacia del consenso* (Díaz Cruz, en prensa), son puntos de alerta que quedan abiertos en ésta arena:

La falacia del consenso asume que las creencias, prácticas, valores y normas de otras culturas, sobre todo de las dominadas, son asumidas e interpretadas del mismo modo por sus miembros. Incurrir en la falacia del consenso supone dos posibilidades indeseables: que el reconocimiento de los derechos del grupo exige o que se acepte la existencia de un agente moral colectivo (...) que decidirá por los individuos qué es lo justo y lo bueno para ellos (...); o bien que se acepte que hay alguien, persona o grupo, que tiene el derecho de señalar qué creencias, prácticas, valores, normas y tradiciones de la comunidad, sobre las cuales no cabe

posibilidad de cambio alguno, son las que se precisa preservar. En cualquiera de los dos casos se asume que las personas están totalmente determinadas por su cultura (...). La exaltación de lo diverso puede convertirse en una prohibición de dicha diversidad, ya respecto a los individuos que componen al grupo que reclama su derecho a la diferencia, ya respecto a otros grupos (Díaz y Mena, 1991)". (Díaz Cruz, en prensa).

Los proyectos de escuela intercultural analizados albergan este conflicto frente a la diversidad de expectativas escolares en juego, y las posiciones de poder que ocupan sus diferentes actores. Acelerada por los procesos migratorios y las comunicaciones globales, la creciente heterogeneidad de la población mixe, plantea retos importantes en la definición del “nosotros étnico” que realizan estos ideólogos del colectivo. La forma de asumirla se relaciona directamente con otra dimensión analítica abordada en este estudio, el discurso de “lo intercultural” en disputa. Paso finalmente a señalar algunos puntos conclusivos a este respecto.

“Lo intercultural” en las apropiaciones étnicas de la escuela

Como constructores de proyectos identitarios en el ámbito educativo, los intermediarios étnicos enarbolan un discurso de interculturalidad con características distintivas. Es notoria la influencia del paradigma bilingüe bicultural, del que las propuestas analizadas retoman elementos importantes dentro de su marco explicativo; el principal de ellos es el manejo de *lo propio* y *lo ajeno* como categorías descriptivas de la relación intercultural.

Si bien las propuestas reinterpretan la clásica división biculturalista de “lo indígena” y “lo occidental”, e identifican *lo ajeno* con un conjunto heterogéneo de “culturas” con las que se busca establecer un intercambio en términos de equidad, se mantiene la dicotomía entre *lo mixe* y el resto de “las otras culturas” y sus componentes “propios”, herencia de los planteamientos de Bonfil Batalla (1983, 1987). La interculturalidad es explicada como el ideal de intercambio equitativo entre distintos universos culturales; para que ese carácter sea tal requiere previamente

del fortalecimiento y valoración de *lo propio* y posteriormente de la incorporación selectiva de *lo ajeno*. La diversidad interna de “lo propio” no se hace explícita, lo que se relaciona con el carácter prioritariamente reivindicativo de las escuelas.

Como proyectos identitarios a reproducirse en la formación de jóvenes, se hace un uso selectivo de elementos culturales que se inscriben en el discurso escolar como *marcadores de diferencia*, cuya institucionalización se negocia principalmente en los mapas curriculares. Los marcadores identitarios subrayan la frontera de la identidad colectiva de cara a los *agüatz*, los no mixes. En las propuestas analizadas los principales recursos diferenciadores son la lengua mixe, las prácticas de organización sociopolítica, las costumbres mágico-religiosas y la tradición artístico-musical. En la perspectiva de varios intelectuales mixes, la lengua es percibida como el marcador central, al que se le apuesta buena parte de la dimensión identitaria de los proyectos.

Sin embargo, pese a no explicitarse, la heterogeneidad immanente al constructo identitario de “lo propio” es un elemento de peso en la implementación de las apropiaciones étnicas de las escuelas. La enorme diversidad de expectativas escolares, intereses individuales, faccionales y gremiales, y concepciones ideológicas de la relación intercultural que se generan en torno a los proyectos escolares en marcha, muestra la necesidad de distinguir su carácter reivindicativo, como proyectos de identidad, de su capacidad articuladora de un diálogo inter e intracultural no exento de conflicto.

Ambas dimensiones remiten nuevamente a la distinción conceptual entre identidad y cultura, la primera como una forma de delimitación intergrupala y la segunda como mecanismo organizador de las diferencias internas (cfr. cap.1). La intención de interculturalizar las escuelas no puede reducirse entonces a la delimitación y oficialización de marcadores identitarios, sino que plantea el reto de interculturalizar las prácticas de la cultura escolar explicitando la

diversidad que les subyace, esto es, impactar la estructura de la escuela como institución social, histórica y contextualmente construida.

El caso de Tlahuitoltepec y de manera incipiente el de Alotepec, muestran intentos de institucionalizar alternativas metodológicas y pedagógicas que vayan más allá de las adecuaciones curriculares y la introducción de “contenidos étnicos” o materias comunitarias, para poner en diálogo la cultura escolar con ciertas prácticas culturales locales, subrayadas –en un proceso de etnogénesis- como constitutivas de *lo propio*. Ello implicó la activación de las distintas redes de la escolarización regional en una negociación que involucró a los ideólogos del proyecto educativo etnicista y las redes académicas y gubernamentales que pusieron en circulación los recursos necesarios. Sin embargo, las constricciones estructurales que rodearon la búsqueda de metodologías orientadas a institucionalizar la praxis cultural local en el ámbito escolar, así como la arena de poder en donde este tipo de propuestas se construyen de manera evidentemente conflictiva, ponen el dedo en la una de las llagas de las respuestas discursivas a la interculturalidad.

Si bien las dimensiones identitarias de este tipo de proyectos parecen avanzar hacia su reconocimiento jurídico en diferentes niveles que van de lo estatal a lo global, los retos de la interculturalización de la escuela en las propuestas impulsadas localmente permanecen abiertos. Los casos analizados muestran el reto de transformar *desde abajo* la cultura escolar, institucionalizando un diálogo intercultural cuyo punto de partida, y de llegada, sea el análisis de las prácticas culturales que intersectan los niveles local-global, en toda su diversidad y dinamismo, y no sólo los marcadores identitarios del discurso étnico de sus líderes.

Ahora bien, junto con ésta herencia paradigmática de la política bilingüe bicultural, el discurso intercultural construido integra una visión globalizante y moderna al perfil identitario

que se propone formar en las nuevas generaciones mixes. Los elementos clave de ésta visión son los siguientes:

1. La adquisición de competencias lingüísticas funcionales a una sociedad globalizada, vg. el manejo del inglés y de las cuatro competencias en el castellano y en la lengua materna;
2. el desarrollo de competencias comunicativas en la tecnología de la información y las comunicaciones globales, característica que constituye una de las cartas fuertes de presentación de los proyectos escolares en marcha;
3. la previsión de la movilidad poblacional y el incremento en las tendencias migratorias de los jóvenes, fenómeno al que se pretende responder construyendo un andamiaje identitario que permita *portar* la identidad étnica, además de situarla territorialmente, y
4. la obtención de competencias de gestión de proyectos de desarrollo local, orientados a atraer recursos materiales, técnicos y financieros a las comunidades mixes, en los distintos ámbitos profesionales elegidos por los jóvenes. El desarrollo de tales competencias supone del estudiante su capacidad de análisis de la problemática local-regional, y su habilidad en desarrollar proyectos de intervención que pueda gestionar desde sus futuros ámbitos laborales, teniendo como interlocutor no sólo al Estado y sus instituciones, sino a instancias académicas y civiles, y actores trasnacionales, públicos y privados, que respaldan acciones de desarrollo en contextos pluriculturales y multilingües.

El perfil identitario que estos componentes forman mira claramente hacia la profesionalización de las nuevas generaciones de jóvenes mixes. El paso por la escuela y el nivel profesional sigue siendo percibido por los diferentes actores de esta arena como el mecanismo por excelencia de ascenso social y de desarrollo individual y colectivo, ahora en la perspectiva de

un marco global que encuentra vías de implosión en las localidades mixes, coexistiendo con rasgos premodernos y tradicionales.

Estos últimos, sin embargo, se refuncionalizan y actualizan para responder a los cambios del contexto socioeconómico y cultural regional, conformando *reinenciones de la tradición* que se integran, en distintos grados y modalidades, al discurso intercultural de las escuelas. Los bachilleratos de Alotepec y Tlahuitoltepec ilustran dicho fenómeno en sus símbolos emblemáticos, en la relevancia dada a la filiación comunalista y etnicista de sus cuerpos docentes, y en algunas prácticas escolares integradoras de los elementos de la vida comunal, amén de sus propuestas metodológicas y pedagógicas orientadas a explicitar saberes locales y estilos socioculturales de aprendizaje y articularlos con la cultura escolar. Por su parte, en el caso de Totontepec dichas reinenciones de la tradición se juegan en otros ámbitos de reivindicación identitaria, sin haber logrado consolidar aún su introducción a la cultura escolar.

Con dichos elementos, las escuelas constituyen proyectos étnicos, ciudadanos y globalizantes, integradores de la tradición y la modernidad. Visualizando la escuela como un espacio formador de profesionistas con adscripción étnica, los ideólogos de dichos proyectos identitarios promueven las apropiaciones étnicas de estos espacios con miras a que de ellos emerjan futuros cuadros letrados de liderazgo étnico, intencionalidad que revela la faceta política inmanente a los proyectos de educación intercultural en marcha.

Nuevamente, la diversidad de expectativas escolares e intereses de poder en juego, característicos de la arena de poder en que se disputan las apropiaciones étnicas de los bachilleratos, plantea retos importantes que considerar. Los riesgos de una nueva estigmatización identitaria en la redefinición de los elementos conformadores de *lo propio* y *lo ajeno*, que elaboran los ideólogos de estos proyectos de identidad, subraya la necesidad de no perder de vista

la amplitud y heterogeneidad de expectativas escolares de los usuarios como uno de los puntos centrales de la distinción entre una dimensión étnica reivindicativa que se negocia políticamente en diferentes dominios de poder, y una dimensión intercultural capaz de construir articulaciones viables entre la praxis cultural local-global, las expectativas escolares de los usuarios y la misma cultura escolar. De fondo, los equilibrios entre la *pertinencia* y la *calidad* educativas demandan una *inclusión con equidad*, a la que los nuevos discursos identitarios y apropiaciones étnicas de la escuela deberán responder en la arena política donde son negociadas.

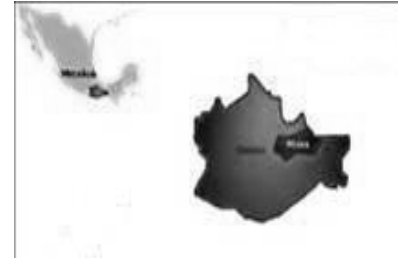
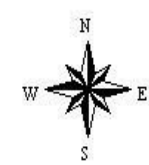
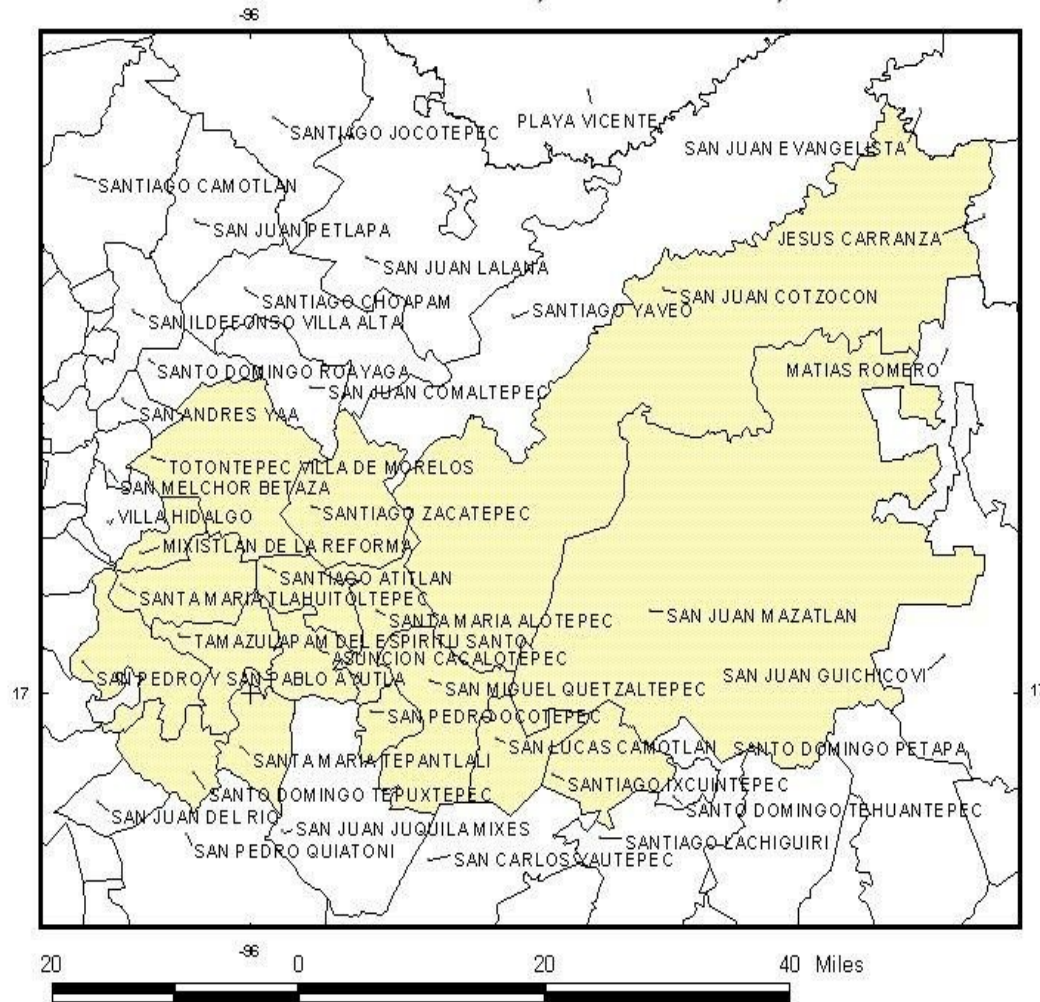
Índice de Siglas



AJOLI - Asociación de Jóvenes Libres
ANPIBAC - Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües A.C.
ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
ASAM - Asamblea de Autoridades Mixes
BDC - Bachilleratos de Desarrollo Comunitario
BIC - Bachillerato Integral Comunitario
BICAP - Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente
BICS - Bachilleratos Integrales Comunitarios
CBTA - Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CDI - Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CECAM - Centro de Capacitación Musical Mixe
CECYTE - Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos de Oaxaca
CEDELIO - Centro de Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca
CEDES-22 - Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección XXII
CENAMI - Centro Nacional de las Misiones Indígenas
CESDER - Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
CFE - Comisión Federal de Electricidad
CGEIB - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CIE - Centros de Investigación Étnica
CIESAS - Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIIS - Centro de Investigación e Integración Social
CINAJUJI - Centro de Investigación Ayuuk Juijkyajtin Jinma Any “Sabiduría de la vida Mixe” A.C.
CIPAE - Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios
CIPPEO - Código de Instituciones Políticas y Procedimientos Electorales de Oaxaca
CMPIO - Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
CNC - Confederación Nacional Campesina
CNI - Consejo Nacional Indígena
CNPI - Coordinadora Nacional de Pueblos Indígenas
CNTE - Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COBAO - Colegio de Bachilleres de Oaxaca
COCEI - Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo
COCEO - Coalición Obrero Campesino Estudiantil de Oaxaca
CODREMI - Comité de Defensa de los Recursos Naturales del Alto Mixe
CONACULTA - Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONAFE - Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONAFE – Consejo Nacional de Fomento Educativo
COPROSCUT - Comité Promejoramiento Social y Cultural de Tlahuitoltepec
CSEIIO - Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
DEE - Dirección de Educación Especial
DEF - Dirección de Educación Formal
DEI - Dirección de Educación Indígena
DGB - Dirección General de Bachilleratos
DGEE - Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena
DGEI – Dirección General de Educación Indígena
DGETA - Dirección General de Educación Tecnológico Agropecuaria
DGETI - Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
EDICOM – Educación Integral Comunitaria Mixe

EMSAD - Centros de Educación Media Superior a Distancia
ENAH - Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENSU – Escuela Normal Superior
EZ – Ejército Zapatista
FOCO - Foro de Organizaciones Civiles del Oaxaca
FONAPAS - Fondo Nacional para las Actividades Sociales
ICMKO - Instituto Comunitario Mixe Kong-Oy
IEBM - Instrumentación de la Educación Básica Mixe
IEEPO - Instituto Estatal de Educación Pública del Estado de Oaxaca
IEIM - Ideas para una Educación Integral Mixe
IIISEO - Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca
IJO - Instituto de la Juventud Oaxaqueña
ILCE - Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa
ILV - Instituto Lingüístico de Verano
INAH – Instituto Nacional de Antropología e Historia
INBA - Instituto Nacional de Bellas Artes
INEGI – Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática
INI – Instituto Nacional Indigenista
IOC - Instituto Oaxaqueño de las Culturas;
ITAO – Instituto Tecnológico Agropecuario de Oaxaca
ITRM - Instituto Tecnológico de la Región Mixe
MEII - Modelo Educativo Integral Indígena
ODT - Objetos de transformación
PARE - Programa para Abatir el Rezago Educativo
POGE - Periódico Oficial del Gobierno del Estado
PRI - Partido Revolucionario Institucional
PRODES - Promoción y Desarrollo Social A.C.
REVOE - Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios
SCT - Secretaría de Comunicaciones y Transportes
SEDESOL - Secretaría de Desarrollo Social
SEP - Secretaría de Educación Pública
SER - Servicios del Pueblo Mixe
SEUIA-ITESO - Sistema Educativo Universidad Iberoamericana - Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente
SEVILEM - Semanas de Vida y Lengua Mixe
SNTE - Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
SOP - Secretaría de Obras Públicas
STEUABJO - Sindicato de Trabajadores y Estudiantes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
SUTERM - Sindicato de Electricistas
TEBAO - Telebachilleratos de Oaxaca
UABJO – Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UACH - Universidad Autónoma de Chapingo
UAIM - Universidad Autónoma Indígena de México
UAM - Universidad Autónoma Metropolitana
UCIRI - Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo
UCIZONI - Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo
UNAM – Universidad nacional Autónoma de México
UPN - Universidad Pedagógica Nacional

Anexo 1

Distrito Mixe, Oaxaca, México



 Límites municipales
 Distrito Mixe

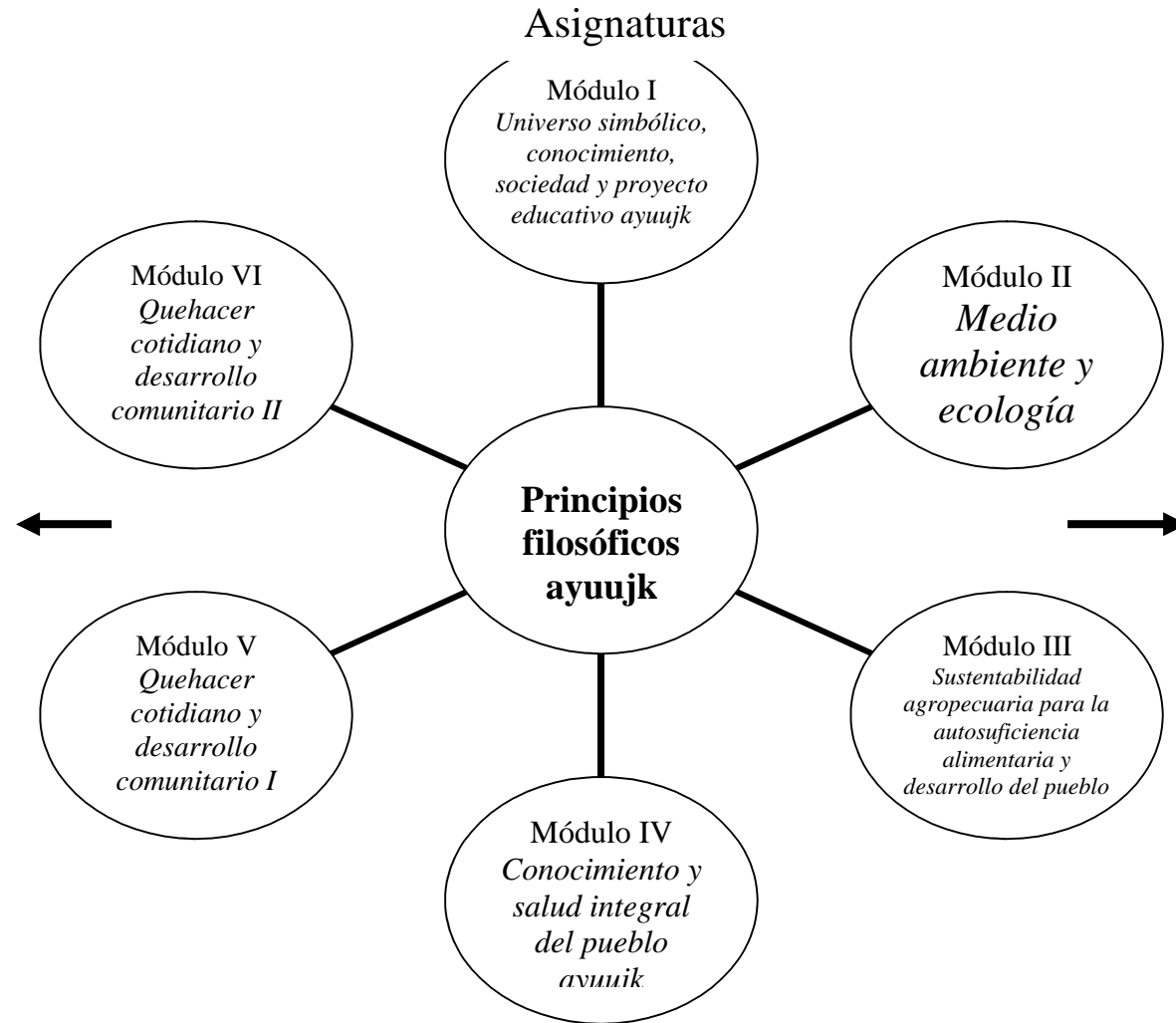


Fuente: INEGI, 2000, UNAM 1995
 CIESAS-ISTMO
 Coordenadas Geográficas : Lat/Long.
 SIG: Langlé / Méndez / Gómez
 Juan Carlos Martínez
 Marzo 2005

Anexo 2

MAPA CURRICULAR BICAP
Formación en Técnico en desarrollo comunitario
Ciclo escolar 2000-2001

AREAS CURRICULARES	SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3	SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6
	ASIGNATURA	ASIGNATURA	ASIGNATURA	ASIGNATURA	ASIGNATURA	ASIGNATURA
MATEMÁTICAS	Matemáticas I	Matemáticas II	Matemáticas III	Matemáticas IV	Lógica I	Lógica II
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Taller de lectura y redacción I	Taller de lectura y redacción II	Taller de Expresión y Creatividad I	Taller de Expresión y Creatividad II	Literatura I	Literatura II
	Lengua adicional al español (Inglés I)	Lengua adicional al español (Inglés II)	Taller de lengua materna I	Taller de lengua materna II	Ecología y Medio Ambiente	Geografía
	Informática I (Intr. computación)	Informática II (Internet)	Química I	Química II		Estructura socioeconómica de México
CIENCIAS DE LA NATURALEZA	Biología I	Biología II	Física I	Física II	Filosofía	
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES	Metodología de la Investigación I	Metodología de la investigación II	Introducción a las ciencias sociales	Historia de México I	Historia de México II	Historia de nuestro tiempo
	Individuo y sociedad	Cultura regional	Cultura regional II	Interculturalidad I	Formación propedéutica	Formación propedéutica
DESARROLLO DE LICAS	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación propedéutica	Formación propedéutica
	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación para el trabajo	Formación propedéutica	Formación propedéutica



Anexo 3

Imágenes de los bachilleratos





*Etnicidad, intermediación y escuela:
tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixe*





Bibliografía

- ADAMS, Richard (1974). *Energy and Structure. A theory of social power*, University of Texas Press: Austin.
- ADAMS, Richard N. (1998). "Brokers and Career Mobility Systems in the Structure of Complex Societies", in Michael Whiteford & S. Whiteford (eds), *Crossing Currents. Continuity and Change in Latin America*, Prentice-Hall Inc: New Jersey.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1982). *El proceso de aculturación*, CIESAS, Ediciones Casa Chata, N° 15: México.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1991). *Formas de Gobierno Indígena*, INI/FCE: México.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1992). *Teoría y Práctica de la Educación Indígena*, Fondo de Cultura Económica/Universidad Veracruzana/Instituto Nacional Indigenista: México.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1992a). *El proceso de aculturación*, INI/FCE: México.
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1992b). *Regiones de refugio*, INI/FCE: México.
- ALVARADO Saravia, Irene (2000). *Una mirada al desarrollo rural desde el proyecto educativo ayuuik. Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca*, Tesis de Maestría, UAM Xochimilco: México.
- ANDERSON, Benedict (1983). *Comunidades Imaginadas*, Fondo de Cultura Económica: México.
- ANDERSON-Levit, Kathryn (2003). *Local Meanings, Global Schooling. Anthropology and World Culture Theory*, Palgrave Macmillan: New York.
- BARTH, Fredrik (1976). "Introducción", en F. Barth (comp.), *Los grupos étnicos y sus fronteras: la organización social de las diferencias culturales*, Fondo de Cultura Económica: México.
- BARTOLOMÉ, Miguel (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. Siglo XXI / INI: México.
- BARTRA, Roger (1975). "Campesinado y poder político en México", en R. Bartra (ed.) *Caciquismo y poder político en México*, Siglo XXI: México.
- BAUDELLOT, Christian y R. Establet (1981). *La escuela capitalista*, Siglo XXI: México.
- BEALS, Ralph (1945). "Ethnology of the western mixe", en *American Archeology and Ethnology*, vol. 42, University of California: Berkley-Los Angeles
- BERGER, Peter y T. Luckman (1979). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores: Buenos Aires.
- BERNSTEIN, Basil (1971). "Social class, language and socialization", en J. Karabel & A.H. Halsey (eds.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press: Nueva York.
- BERTELY, María (1992). "Adaptaciones docentes en una comunidad mazahua", en *Nueva Antropología*, núm. 42: México.

- BERTELY, María (1995). “Estrategias didácticas y sujeto cultural en preescolar”, en M. Arroyo (coord.), *La atención del niño preescolar. Entre la política educativa y la complejidad de la práctica. Antología*, IEEPO: México.
- BERTELY, María (1998). *Historia social de la escolarización y uso del castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante*, Tesis doctoral en Antropología Social, Universidad Autónoma de Aguascalientes: Aguascalientes, México.
- BERTELY, María (1998b). “Educación indígena del siglo XX en México”, en Pablo Latapí (coord.), *Un Siglo de Educación en México*, tomo II, Fondo de Cultura Económica: México.
- BERTELY, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas*, Paidós: México.
- BERTELY, María (2000a). *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexiquense: etnografía para maestros*, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México: México.
- BERTELY, María (coord.) (2003). *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México.
- BERTELY, María y E. González Apodaca (2003). “Etnicidad y Escuela” en Bertely, María (coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México. Pp. 57-83.
- BICAP (2001). *La voz y la palabra del pueblo ayuuik*, Porrúa / UPN: México.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1983). “Lo propio y lo ajeno, una aproximación al problema del control cultural”, en *Educación, etnias y descolonización en América Latina*, tomo III, UNESCO: México.
- BONFIL BATALLA, Guillermo (1987). *México profundo*, CONACULTA / Grijalbo: México.
- BOURDIEU, Pierre y J.C. Passeron (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Lara: Barcelona.
- BOURDIEU, Pierre (2002). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus: México.
- BRAVO Ahuja, Gloria y B. Garza (1970). *Problemas de Integración*, IISEO: México.
- CABALLERO, Julian (1996). “La escuela, la cultura mixteca y el etnocidio”, en F. Báez-Jorge (comp.), *Memorial del etnocidio*, Universidad Veracruzana: Jalapa, México.
- CAMUS, Manuela (2000). *Ser indígena en ciudad de Guatemala*, tesis doctoral en Ciencias Sociales, Universidad de Guadalajara / CIESAS: México.
- CARDOSO de Oliveira, Roberto (1992). *Etnicidad y Estructura Social*, Ediciones Casa Chata, CIESAS: México.
- CARDOSO de Oliveira, Roberto (1997). “La Etnicidad: ¿está en juego la ética global?” en L. Arizpe (ed.), *Dimensiones globales del cambio global: una perspectiva antropológica*, UNAM / CRIN: Cuernavaca, México.
- CARNEIRO Da Cunha, Manuela (1986). *Antropología Do Brasil. Mito, história, etnicidade*, Brasiliense: Editora da Universidade de Sao Paulo: Sao Paulo, Brasil.

- CASTELLS, Manuel (1999). *La Era de la Información. Economía, Sociedad y Cultura*, vols. I y II, Siglo XXI: México.
- CESDER (1996). *Educación para el medio rural. Una propuesta pedagógica*, Castillo: México.
- CESDER (1996a). *Modelo educativo para la educación bilingüe intercultural. La experiencia de la secundaria de Yahuitlalpan*, CESDER: Zautla, Puebla.
- CHARTIER, Roger (1991). *The Cultural Origins of the French Revolution*, Duke University Press: Durham.
- CHARTIER, Roger (1995). *Forms and meanings. Texts, performances and audiences from codex to computer*, University of Pennsylvania Press: Philadelphia.
- CLIP (1998). *Towards an Equitable Classroom: cooperative learning in intercultural education in Europe*, International Association for Intercultural Education: Hilversum.
- CMPIO (1994). *Por el camino de la comunalidad*, CMPIO: Oaxaca, México.
- CODREMI (1980). *Instrumentación de Educación Básica Mixe, Zona Alta, Región Mixe IX-dactilog.*, CODREMI al CNPI. Recopilado en Acunzo, M. (1971). *Educación e Identidad Étnica. El caso de Santa María Tlahuitoltepec (México)*, Ediciones Abya-Yala: Ecuador.
- CODREMI (1981). *Boletín de información del proyecto Instrumentación para la Educación Básica Mixe*, octubre 1981: Oaxaca.
- CODREMI (1981a). *Segundo Informe "Instrumentación para la Educación Básica Mixe. El proyecto de una secundaria comunal en la población de Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oax." "El Sol de la Montaña"*.
- COHEN, Abner (1974). "The Lesson of Ethnicity", en A. Cohen (ed.), *Urban Ethnicity*, Tavistock: Londres.
- COHEN, Anthony, (1985). *The Symbolic Construction of Community*, Routledge: Nueva York.
- COMAROFF, John y J. Comaroff (1992). "Of Ethnicity and Totamism" en *Theory, Ethnography, Historiography*, Westview Press / Boulder: San Francisco, Oxford.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1986). "Poder local, poder regional. Perspectivas socioantropológicas" en Jorge Padua y A. Vanneph (comps.), *Poder Local, Poder Regional*, Colegio de México: México.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1995). "Ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo", en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 6: Madrid.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1998). "Articulación y desarticulación de las culturas" en *Enciclopedia Iberoamericana de Filosofía*, Consejo Superior de Investigación Científica: Madrid.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1999). "Territorio y ciudadanía étnica en la Nación Globalizada", en *Desacatos*, núm. 1, CIESAS: México. Pp. 13-27
- DEVALL, S. (1987). "Affirmative Action and Positive Discrimination", en G. Haydon (ed.), *Education for a Pluralist Society*, Institute of Education: London.
- DGEI (1999). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, SEP: México.

- DÍAZ Polanco, Héctor (1991). *Autonomía regional: la autodeterminación de los pueblos indios*, UNAM / Siglo XXI: México.
- DÍAZ Polanco, Héctor (2000). “El viejo conflicto: autonomía y liberalismo”, en Reina, Leticia (coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, INI, CIESAS, Porrúa, México.
- DÍAZ Cruz, Rodrigo y Patricia Mena (1991). “La emergencia de una perplejidad: identidad étnica y reflexión metalingüística”, en *Etnia y sociedad en Oaxaca*, INAH-UAM: México.
- DÍAZ Cruz, Rodrigo (1993). “Experiencias de la identidad”, en *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 2: Madrid. Pp. 63-74.
- DÍAZ Cruz, Rodrigo (en prensa). “Anomalías y arrogancias de las identidades colectivas”.
- DÍAZ-AGUADO M. J. (1995). “Educación intercultural y desarrollo de la tolerancia”, en *Revista de Pedagogía*, núm. 307: Madrid. Pp. 163-183.
- DIETZ, Gunther (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, CIESAS / Universidad de Granada: Madrid.
- DURKHEIM, Emile (1961). *Sociología*, Ediciones Assandri: Córdoba.
- DWORKIN, Anthony & R. Dworkin (eds.) (1978). *The Minority report: an introduction to racial, ethnic and gender relations*, Praeger, New York.
- EPSTEIN, E.P. (1978). “Ethnicity and Identity”, en *Ethos and Identity. Three Studies in Ethnicity*, Tavistock Publications: Londres.
- EZPELETA, Justa y E. Weiss (coords.) (2000). *Cambiar la escuela rural: evaluación cualitativa del programa para abatir el rezago educativo*. Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México.
- ETSA (1996). “Los alcances de la noción de cultura en educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora.”, en J. Goddenzzi (comp.), *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Centro de Estudios Regionales y Andinos Bartolomé de las Casas: Cusco.
- FRIEDRICH, Paul (1968). *The Princess of Naranja*, University of Texas Press: Austin.
- FRIEDRICH, Paul (1970). *Agrarian Revolt in a Mexican Village*, Prentice Hall: Eaglewood.
- FRIGOTTO, Gaudencio (1998). “Educacao, crise do trabalho asalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito”, en G. Frigotto (coord.), *Educacao i Crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Editora Vozes: Petrópolis, Brasil.
- GALLARDO, Crisóforo (1999). “Breve historia de la educación en Tlahuitoltepec” en BICAP, *Modelo educativo del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente*, documento interno: Sta. María Tlahuitoltepec, Oaxaca.
- GAMIO, Manuel (1992). *Forjando patria*, Porrúa: México.
- GARBETT, G.K. y Kapferer, B. (1971). “Theoretical Orientations in the Study of Labour Migration”, en *New Atlantis*, vol. III: London.
- GARCÍA Canclini, Héctor (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, CNCA-Grijalbo: México.

- GARCÍA García, J.L. (1991). “¿Qué tienen que ver los españoles con lo que los antropólogos saben de ellos?”, en M. Cátedra (ed.), *Los españoles vistos por los antropólogos*, Júcar: Gicón.
- GASCHÉ, Jorge (1997). “Educación Intercultural vista desde la amazonia peruana”, en Bertely, María y A. Robles (coords.), *Indígenas en la Escuela*, COMIE: México.
- GEERTZ, Clifford (2000). *La interpretación de las culturas*, Gedisa: Barcelona.
- GIMÉNEZ, Gilberto (2000). “Identidades étnicas: estado de la cuestión”, en Reina, Leticia (coord.), *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*, INI, CIESAS, Porrúa, México.
- GONZÁLEZ Apodaca, Erica (2004), *Significados escolares en un bachillerato mixte*, CGEIB-SEP: México.
- GONZÁLEZ Caqueo, Jerny (2000). *Líderes profesionistas y organizaciones étnicas-sociales. Rastros y rostros de la construcción de la p'urhepechidad en Paracho*, tesis de maestría en Antropología Social, CIESAS-Occidente: México.
- GONZÁLEZ Navarro (1968). *La Confederación Nacional Campesina (un grupo de presión en la reforma agraria mexicana)*, Costa AMIC: México.
- GROS, Christian, (1997). “Indigenismo y etnicidad: el desafío neoliberal”, en *Antropología en la modernidad*, Instituto Geniviano de Antropología: Colombia.
- GROS, Christian, (2000). *Políticas de la etnicidad: identidad, estado y modernidad*, Instituto Colombiano de Antropología e Historia: Bogotá, Colombia.
- GUGLER, Josef, (1969). “On the Theory on Rural-Urban Migration. The case of Subsaharan Africa”, en Jackson J.A. (ed.), *Migration*, Sociological Studies 2, Cambridge University Press: Cambridge.
- GUTIÉRREZ, Natividad (1999). *Nationalist Myths and Ethnic Identities. Indigenous Intellectuals and the Mexican State*, University of Nebraska Press: Nebraska.
- HAMEL, Rainer Enrique (1996). “Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?”, en U. Klesing-Rempel (coord.), *Lo propio y lo ajeno: interculturalidad y sociedad multicultural*, Plaza y Valdés / Asociación Alemana para la Educación de Adultos: México. Pp. 149-189.
- HANNERZ, Ulf, (1992). *Cultural Complexity. Studies in the Social Organization of Meaning*, Columbia University Press: New York.
- HANNERZ, Ulf, (1998). *Conexiones Transnacionales, cultura, gente, lugares*, Frónesis Cátedra, Universidad de Valencia: Valencia.
- HARPER, D. (1983). “Epílogo: vivir entre dos culturas. Algunas consideraciones sociológicas”, en S. Andizian et. al., *Vivir entre dos culturas: la situación sociocultural de los trabajadores migrantes y sus familias*, Serbal / UNESCO: Barcelona – París.
- HARRIS, Marvin (1979). *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*, Siglo XXI: México.
- HELLER, Agnes (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Península: Barcelona.

- HERNÁNDEZ Díaz, Jorge (2001). *Reclamos de la identidad: la formación de organizaciones indígenas en Oaxaca*, Porrúa / UABJO: Oaxaca.
- HOBBSAWM, Eric (1991). *Nations and Nationalism Since 1780: Program, Myth, Reality*. Cambridge, Cambridge University Press.
- HOBBSAWM, Eric (1993) Introduction: Inventing Traditions. En E.J. Hobsbawm & T. Ranger (eds.) *The invention of tradition*. Cambridge University Press.
- HONNETH, Axel, (1995). *The Struggle for Recognition. The Moral Grammar of Social Conflicts*. The Mit Press. Cambridge Mass.
- IEEPO (2002). *Diseño Curricular del Bachillerato Integral Comunitario (BIC), Modelo Educativo Integral Indígena Nivel Medio Superior*. Documento de trabajo: Oaxaca, México.
- JIMÉNEZ Naranjo, Yolanda (2001). *La transmisión cultural en educación escolarizada: educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*, tesis doctoral en Antropología, Universidad de Granada: España.
- DE LA FUENTE, Julio (1964). *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*, INI: México.
- DE LA FUENTE, Julio (1965). “Definición, pase y desaparición del indio en México”, en *Relaciones Interétnicas*, Antropología Social, núm. 6, INI: México.
- KRAEMER Bayer, Gabriela (2003). *Autonomía Indígena en la Región Mixe*, Plaza y Valdés / CONACYT: México.
- KURODA, Etsuko (1993). *Bajo el Zempoaltépetl. La sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales*, CIESAS / Instituto Oaxaqueño de las Culturas: México.
- KYMLICKA, Will (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory Of Minority Rights*. Clarendon: Oxford.
- LATAPÍ, Pablo (1998). “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en P. Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, tomo I, FCE: México.
- LAVIADA, Íñigo, (1978). *Los caciques de la Sierra*, Ed. Jus: México.
- LEWELLEN, Ted (1992). *Political Anthropology. An Introduction*, 2a ed., Bergin & Garvey: Connecticut.
- LINDENBERG Monte, Nietta (1996). *Escolas da foresta. Entre o passado oral e o presente letrado*, Ed. Multiletra Ltda.: Río de Janeiro.
- LOMNITZ, Larissa (1994). *Redes sociales, cultura y poder. Ensayos de antropología latinoamericana*, FLACSO, Miguel A. Porrúa: México.
- LOMNITZ Adler, Claudio, (1995), *Las salidas del laberinto. Cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*, Joaquín Mortiz / Planeta: México.
- LONG, Norman y Magdalena Villarreal (1993). “Las interfaces del desarrollo: de la transferencia de conocimiento a la transformación de significados”, en F. Schuurman, *Beyond the Impasse: New Directions in Development Theory*, Zed Press: Londres.

- McLAREN, Peter (1995). *Critical Pedagogy and Predatory Culture; oppositional politics in a postmodern era*. Routledge: Londres – Nueva York.
- MALDONADO, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. INAH, Col. Etnografías de los pueblos indígenas de México: Oaxaca.
- MARQUEZ, Ulises (1994). *Cómo identificar elementos culturales locales y regionales. Manual para su identificación y para su conversión en fichas de manejo didáctico*, Zautla, Puebla: CESDER.
- MARTÍNEZ Casas, Regina (2001). “Cómo muere un otomí en Guadalajara. Un estudio sobre la resignificación cultural en la migración”, en *Seminario Pueblos indígenas, Estado y sociedad en México: nuevas relaciones, ¿nuevas contradicciones?* (17-19 de septiembre), CIESAS-Occidente / CONACYT / Fundación Ford: Jalisco.
- MARTÍNEZ, Martínez, Juan Carlos (2004). *Derechos indígenas en los juzgados. Un análisis del campo judicial oaxaqueño en la región mixe*. INAH / Fondo Editorial Oaxaca: México.
- MARTÍNEZ Rizzo, Felipe (2001). “Las políticas educativas mexicanas antes y después del 2001”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, Organización de Estados Iberoamericanos.
- MARTÍNEZ Vásquez, Víctor Raúl (1990). *Movimiento popular y política en Oaxaca: 1968-1986*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes: México.
- MARTÍNEZ Vásquez, Víctor Raúl (1992). *El Movimiento Universitario en Oaxaca (1968-1988)*, Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (IIS-UABJO): Oaxaca.
- MARTÍNEZ Vásquez, Víctor Raúl (1994). *Historia de la Educación en Oaxaca. 1825/1940*, IIS-UABJO: Oaxaca.
- MEDINA, Patricia (2003). “ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión”, en Bertely, María (coord.), *Educación, Derechos Sociales y Equidad*, Consejo Mexicano de Investigación Educativa: México.
- MELUCCI, Alberto. (1985). “Las teorías de los movimientos sociales”, en *Estudios Políticos*, N.E. 4-5 núm. 4-1: 92-101
- MENA, Patricia, H. Muñoz y A. Ruíz (1999). *Identidad, lenguaje y enseñanza en las escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*, UPN Unidad 201 / Sistema de Investigación Regional Benito Juárez (SIBEJ): Oaxaca.
- MERCADO, Ruth (1992). “La escuela en la memoria histórica local: una construcción colectiva”, en *Nueva Antropología*, núm. 42: México.
- MEYER, J.W., J. Boli, G.M. Thomas, & F.O. Ramírez (1997). “World-society and the nation-state”, en *American Journal of Sociology*, núm. 103 (1).
- MILLÁN Figueroa, Estanislao (2003). “Movimiento pedagógico: una experiencia para la innovación educativa”, en *Encuentro de Educación Indígena y Bilingüismo*, agosto, SEP, CONAFE: Oaxaca.
- MINTZ, Sidney (1974). *Caribbean transformations*, Aldine: Chicago.

- MITCHELL, Clyde (1969). *Social Networks in Urban Situations. Analyses of personal relationships in Central African Towns*, Manchester University Press: Manchester.
- MITCHELL, Clyde (1974). "Social Networks" en *Annual Review of Anthropology*, vol. 3: California, Palo Alto.
- MUÑOZ Cruz, Héctor *et.al.* (2001). "Interpretación de la educación indígena bilingüe en México", en H. Muñoz (coord.) *Un futuro desde la autonomía y la diversidad*, Universidad Veracruzana: México.
- NAGENGAST, Carol y M. Kearny (1990). "Mixtec ethnicity: Social identity, political consciousness and political activism", en *Latin American Research Review*, núm. XXV. 2. pp. 61-92.
- NAHMAD Sittón, Salomón, (1965). "Los Mixes", en *Estudio Social y Cultural de la región del Zempoaltepeltl y del Itsmo de Tehuantepec*, vol. XI, INI: México.
- NAHMAD Sitton, Salomón (2003). *Fronteras étnicas. Análisis y diagnóstico de dos sistemas de desarrollo: proyecto nacional vs. proyecto étnico. El caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*, CIESAS: México.
- NAKAMURA, Mutsuo (2000). *Una comparación de dos experiencias etnolingüísticas y educativas de egresados otomíes y mixtecos*, tesis de maestría en Antropología Social, CIESAS: México.
- PARADISE, Ruth (1979). *Socialización para el trabajo: la interacción maestro-alumno en el salón de clase*, DIE / Cinvestav-IPN (Cuadernos núm. 5): México.
- PARADISE, Ruth (1990). "Pasos hacia la comunicación intercultural: las adaptaciones de niños mazahuas y sus maestros en la práctica dentro del aula", en *Seminario de Cultura y Educación*, Seminario para la Cultura, CONACULTA: México.
- PEREDA, Carlos (1999). *Crítica de la razón arrogante*, Taurus: México.
- PINEDA, Luz Olivia (1993). *Caciques culturales. El caso de los maestros bilingües de los Altos de Chiapas*, Altress Costa-Amic: México.
- PODESTÁ Siri, Rossana (1996). "La perspectiva del alumno náhuatl y otomí en la refuncionalización del discurso oral y escrito", en H. Muñoz y P. Lewin (coords.), *Significado de la diversidad lingüística y cultural*, UNAM-I / INAH Oaxaca: México.
- PODESTÁ Siri, Rossana (1997). "Historia de tres pueblos maravillosos. Una experiencia de autoría de niños náhuas y otomíes del estado de Puebla", en *La Educación Indígena Hoy. Memoria del Seminario de Educación Indígena*, 21-24 de septiembre, Proyecto Editorial Huaxyáac: Oaxaca.
- PODESTÁ Siri, Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*, SEP-Puebla: México.
- PUIGGROS, A. (1981). *Imperialismo y educación en América Latina*, Nueva Imagen: México.
- RAMÍREZ, F.O., Y. Soysal y S. Shanahan (1997). "The changing logic of political citizenship: Cross-national acquisition of women's suffrage rights 1890-1990", en *American Sociological Review*, núm. 62. Pp. 735-745.

- RAMOS Ramírez, José Luis (1996). *Educación y Etnicidad: procesos de identificación socioétnica en los maestros bilingües mixtecos*, tesis de maestría en Antropología Social, ENAH: México.
- REDFIELD, Robert, R. Linton y M. Herskovits (1936). “Memorandum for the study of acculturation”, en *American Anthropologist*, núm. 38, pp. 149-152.
- REDFIELD, Robert (1955). “Introduction”, en F. Eggan (comp.), *Social Anthropology of North American Tribes*, University of Chicago Press: Chicago.
- RENDÓN, Juan José (1998). *El taller de diálogo cultural. Una herramienta de nuestros pueblos*. Ce-Acatl, n° 92, México.
- ROBLES, Adriana (1994). “¿Tiempo muerto o tiempo vivo?: mazahuas en una escuela rural” en M. Rueda, G. Delgado y J. Zardel (coords.), *La Etnografía en Educación. Panorama, prácticas y problemas*, CISE-UNAM / University of New Mexico: México.
- ROBLES, Adriana (1996). *Diálogo cultural: tiempo mazahua en un jardín de niños rural*, tesis de maestría en Educación, DIE / Cinvestav-IPN: México.
- ROCKWELL, Elsie (1996). “Keys to appropriation: Rural Schooling in Mexico”, en Levinson B., Foley D., Holland, D. (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, State University of New York: NY.
- ROCKWELL, Elsie (coord.) (1995). *La Escuela Cotidiana*, Fondo de Cultura Económica: México.
- ROCKWELL, Elsie (1982). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*, DIE / Cinvestav-IPN, Cuadernos 3: México.
- ROCKWELL, Elsie (1994). “Schools of the revolution: Enacting and Contesting State Forms in Tlaxcala (1910-1930)”, en G. Joseph y D. Nugent (comps.), *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*, Duke University Press: Durham, North Carolina.
- ROELOFSEN, Danielle (1999). *The Construction on Indigenous Education in Chiapas, Mexico. The case of the UNEM, The Union of Teachers for a New Education in Mexico*, tesis de maestría en Sociología del Desarrollo Rural, Wageningen University: Netherlands.
- ROJAS, Angélica (1999). *Escolaridad e interculturalidad. Los jóvenes wixaritari en una secundaria de huicholes*, tesis de maestría en Antropología Social, CIESAS-Occidente: Jalisco, México.
- ROMER, Martha (1982). *Comunidad, migración y desarrollo. El caso de los mixes de Totontepec*, Instituto Nacional Indigenista: México.
- RUIZ, Arturo, (1993). *Educación Indígena: del discurso a la práctica docente*, Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (IIS-UABJO): Oaxaca.
- RUS, Jan (1995). “La Comunidad Revolucionaria Institucional: la subversión del gobierno indígena en los Altos de Chiapas. 1936-1968”, en J. P. Viqueiras y M. M. Ruz (eds.), *Chiapas, los rumbos de otra historia*, UNAM / CIESAS / UdeG: México.
- SAID, Edward (1978). *Orientalism*, Phantom, Nueva York, NY.

- SARTORELLO, Stéfano (2002). *Educación e interculturalidad: el telebachillerato en una comunidad náhua de la huasteca veracruzana*, tesis de maestría en Antropología Social, CIESAS-DF: México.
- SER (1995). *Contribuciones a la discusión sobre derechos fundamentales de los pueblos indígenas*, SER: Oaxaca.
- SMITH, A.D. (1981). *The Ethnic Revival*, Cambridge University Press: Cambridge.
- STREET, Susan (1992). *Maestros en movimiento. Transformaciones en la burocracia estatal (1978-1982)*, CIESAS: México.
- STREET, Susan (2001). “Trabajo docente y democracia popular en México. La reestructuración educativa desde el movimiento magisterial michoacano”, *Reunión de la Asociación de Estudios Latinoamericanos*, septiembre 6-8: Washington.
- STREET, Susan (2005). “¿Magisterio, docencia o militancia?”, en www.memoria.com.mx/155/Street.htm
- SWARTZ, Marc, Victor Turner & Arthur Tuden (eds.) (1966). *Political Anthropology*, Aldine: Chicago.
- TAYLOR, Charles (2001). *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*, Fondo de Cultura Económica: México.
- TELLO, Marta (1994). *El mismo Diablo nos robó el papel: Dos estudios de educación y resistencia cultural entre mixes y tarahumaras*, serie Culturas Populares, CONACULTA: México.
- THERBORN, Göran (1989). *La ideología del poder y el poder de la ideología*, Siglo XXI: México.
- THOMPSON, Jonh B. (1984). *Studies in the Theory of Ideology*, Polity Press: Cambridge.
- THOMPSON, John B. (1993). *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas*, Universidad Autónoma Metropolitana: México.
- TOURAINE, Alain (1965). *Sociologie de l’action*, Senil: Paris.
- TOURAINE, Alain (1966). *La conscience ouvrière*, Seuil, Paris.
- VARGAS, María Eugenia (1994). *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, CIESAS: México.
- VÁSQUEZ, Luis (1992). *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*, CONACULTA: México.
- VILLORO, Luis (1985). *El concepto de ideología y otros ensayos*, Fondo de Cultura Económica: México.
- WALZER, M. (1998). *Tratado sobre la tolerancia*, Paidós: Barcelona.
- WILLIS, Paul (1977). *Learning To Labour. How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Gowet: Londres.

- WOLF, Eric (1956). "Aspects of group relations in a complex society: México", en *American Anthropologist*, núm. 58
- WOLF, Eric (1967). "Levels of Comunal Relations", en *Handbook of Middle American Indians*, vol.VI, University of Texas Press: Austin.
- WOLF, Eric (1982). *Europe and the people without history*, University of California Press: Berkeley.
- WOODS, Peter (1998). "La colaboración dentro de la etnografía histórica: la investigación de acontecimientos críticos en educación", en *Investigar el arte de la enseñanza: el uso de la etnografía en la educación*, Paidós: México.
- WUEST, Ma Teresa (coord.) (1995). *Educación, cultura y procesos sociales*, col. Investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. COMIE: México.
- YESCAS, Isidoro y G. Zafra (1985). *La insurgencia magisterial en Oaxaca, 1980*, IISUABJO: Oaxaca.
- ZÁRATE, Eduardo (1994). "La fiesta del año nuevo purhépecha como ritual político. Notas en torno al discurso de los profesionistas indígenas purhépechas", en Roth, Andrew y José Lamerai (eds.), *El verbo oficial: política moderna en dos campos periféricos del Estado Mexicano*, El Colegio de Michoacán, Iteso, México.