

# **Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente**

Reconocimiento de validez oficial de estudios de nivel superior según acuerdo secretarial 15018, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 29 de noviembre de 1976.

Departamento de Psicología, Educación y Salud

**Doctorado Interinstitucional en Educación**



ITESO, Universidad  
Jesuita de Guadalajara

**‘Ser yo y ser comunidad’: las fricciones generadas por la profesionalización  
en el territorio *ñuu savi* de la región mixe de Oaxaca**

**TESIS** que para obtener el **GRADO** de  
**DOCTOR EN EDUCACIÓN**

Presenta: **AARÓN SANTIAGO LEÓN**  
Tutor: **REBECCA DANIELLE STRICKLAND**

Tlaquepaque, Jalisco. 6 de julio de 2025

‘SER YO Y SER COMUNIDAD’: LAS FRICCIONES GENERADAS POR  
LA PROFESIONALIZACIÓN EN EL TERRITORIO *ÑUU SAVI* DE LA  
REGIÓN MIXE DE OAXACA

Trabajo de Obtención de Grado

Presenta: Aarón Santiago León

Asesora: Rebecca Danielle Strickland

Línea de investigación: Educación e interculturalidad

Tlaquepaque, Jalisco

Julio 2025

## Agradecimientos

Los resultados de esta investigación fueron posibles gracias a la colaboración y acompañamiento de muchas personas. Primero, quiero agradecerles a los profesionistas *ñuu savi* por confiarme sus vivencias y ayudarme a construir cada una de sus historias de vida. También extendo mi sincera gratitud a las autoridades de mi comunidad, quienes, indirectamente, me ayudaron a repensar lo que significa ser un profesionista en comunidad. En especial a las autoridades –municipal y ejidal– del ejercicio 2021 y 2022, con quienes pasé mucho tiempo valioso.

En el ITESO quiero agradecer al Departamento de Psicología, Educación y Salud por recibirme y aceptar mi bilingüismo con lengua indígena (*tu'un savi*, mixteco); es admirable el compromiso que tienen con los estudiantes indígenas. Mi especial reconocimiento para el Dr. Juan Carlos Silas Casillas por su valioso trabajo. Mi agradecimiento también para mi asesora de tesis, la Dra. Rebecca Danielle Strickland, quien supo entender lo que significa ser *ñuu savi* para el *ñuu savi* y, pacientemente, me acompañó durante este proceso. A todos los profesores que me guiaron durante cada una de las etapas de la investigación, mi sincero agradecimiento.

También quiero darles las gracias a mis lectores: Dra. Cristina Perales Franco, Dra. Luz María Moreno Medrano, Dra. Alejandra Luna Guzmán y Dr. Stefano Sartorello, quienes me compartieron sus valiosos comentarios durante cada uno de los seminarios de evaluación. Igualmente, agradezco al Dr. Gunther Dietz por revisar la tesis y compartirme sus recomendaciones.

Agradezco a la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI), quien me brindó una beca para cursar el Doctorado Interinstitucional en Educación en el ITESO.

Por último, agradezco a mis familiares y amistades por su apoyo incondicional y por guiarme constantemente en el ‘hacer’ y ‘estar’ comunitario. Gracias por ayudarme a entender que, cuando un *ñuu savi* va a la universidad, va con él toda la comunidad.

## Contenido

|                                                                                                                           |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Agradecimientos .....                                                                                                     | 3  |
| Resumen .....                                                                                                             | 6  |
| Introducción .....                                                                                                        | 7  |
| 1. Planteamiento del problema .....                                                                                       | 12 |
| 1.1 La profesionalización y su impacto en las comunidades indígenas .....                                                 | 12 |
| 1.1.1 <i>Caminos de la profesionalización indígena</i> .....                                                              | 13 |
| 1.1.2 <i>Ser indígena en la universidad</i> .....                                                                         | 15 |
| 1.1.3 <i>El retorno de los profesionistas</i> .....                                                                       | 20 |
| 1.1.4 <i>Tensiones entre la cosmovisión de los pueblos indígenas y la presente en el Sistema Educativo Nacional</i> ..... | 25 |
| 1.2 Rutas de profesionalización y la cosmovisión <i>ñuu savi</i> .....                                                    | 26 |
| 1.3 Preguntas de investigación .....                                                                                      | 36 |
| 1.4 Objetivos de la investigación .....                                                                                   | 37 |
| 1.5 Supuestos .....                                                                                                       | 37 |
| 1.6 Justificación .....                                                                                                   | 39 |
| 2. Perspectiva teórica-conceptual. Territorio, educación y escolarización en el ‘ser yo y ser comunidad’ .....            | 41 |
| 2.1 ‘Ser yo y ser comunidad’ en el territorio .....                                                                       | 43 |
| 2.2 Territorio comunal .....                                                                                              | 46 |
| 2.3 La educación para los pueblos indígenas y el alumbramiento en el territorio <i>ñuu savi (kutu'va yo)</i> .....        | 53 |
| 2.4 Escolarización del ‘ser yo y ser comunidad’ .....                                                                     | 60 |
| 3. Marco contextual .....                                                                                                 | 68 |
| 4. Aproximación metodológica desde el ‘ser yo y ser comunidad’ .....                                                      | 75 |
| 4.1 Las narrativas de vida y la etnografía de la escucha .....                                                            | 75 |
| 4.2 Apersonarse con las autoridades comunitarias .....                                                                    | 79 |
| 4.3 Selección y relación con los interlocutores .....                                                                     | 80 |
| 4.4 Técnicas de investigación .....                                                                                       | 86 |
| 4.4.1 <i>Participación observante: vernos en el servicio y en el territorio (local o de extensión)</i> .....              | 86 |
| 4.4.2 <i>Hablarnos (natu'un yo): historias de vida a través de ‘pláticas abiertas’</i> .....                              | 87 |
| 4.4.3 <i>Nasa ja'anuni (Hablar sobre mi ‘ser yo y ser comunidad’)</i> .....                                               | 93 |
| 4.5 Consideraciones éticas .....                                                                                          | 94 |
| 5. Resultados y discusión .....                                                                                           | 95 |
| 5.1 El retorno al territorio. Fricciones y cohesiones de <i>kunde va'a yo</i> (vivir en paz) ..                           | 95 |

|                                                                                                                                                                             |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 5.2 Plática abierta propia ( <i>Maani. Nasa ja'anunt</i> ) .....                                                                                                            | 99  |
| 5.3 Profesionistas de retorno con cargo comunitario .....                                                                                                                   | 114 |
| 5.3.1 Vicky.....                                                                                                                                                            | 114 |
| 5.3.2 Germán .....                                                                                                                                                          | 131 |
| 5.3.3 Yaz.....                                                                                                                                                              | 137 |
| 5.3.4 Charly.....                                                                                                                                                           | 143 |
| 5.3.5 Recapitulación .....                                                                                                                                                  | 151 |
| 5.4 Profesionistas de retorno sin reconocimiento de la asamblea .....                                                                                                       | 153 |
| 5.4.1 Seve .....                                                                                                                                                            | 153 |
| 5.4.2 Fryda .....                                                                                                                                                           | 165 |
| 5.4.3 Frank .....                                                                                                                                                           | 171 |
| 5.4.4 Recapitulación .....                                                                                                                                                  | 183 |
| 5.5 Profesionistas como extensión del territorio .....                                                                                                                      | 185 |
| 5.5.1 Gloria .....                                                                                                                                                          | 185 |
| 5.5.2 Ismael.....                                                                                                                                                           | 190 |
| 5.5.3 Recapitulación .....                                                                                                                                                  | 199 |
| 5.5.4 Experiencias en resistencia.....                                                                                                                                      | 200 |
| 5.6 Discusión .....                                                                                                                                                         | 202 |
| 5.6.1 Experiencias y aprendizajes significativos de 'alumbramiento' .....                                                                                                   | 202 |
| 5.6.2 Fricciones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización .....                                                                                  | 207 |
| 5.6.3 Rutas de retorno y extensión del territorio.....                                                                                                                      | 212 |
| 5.6.4 'Hacer' y 'estar' en el territorio: el sacrificio y la cercanía con la vida comunitaria<br>( <i>Sa'ani tunde ini ni: esforzarse o sostenerse internamente</i> ) ..... | 215 |
| 6. Reflexiones finales.....                                                                                                                                                 | 223 |
| Referencias.....                                                                                                                                                            | 230 |
| Anexos .....                                                                                                                                                                | 237 |
| Anexo 1. Estado del arte sobre la profesionalización indígena .....                                                                                                         | 237 |
| Anexo 2. Perfiles de profesionistas de La Mixtequita .....                                                                                                                  | 240 |
| Anexo 3. Guía para las entrevistas dialógicas. ....                                                                                                                         | 247 |
| Anexo 4. Codificación de las pláticas abiertas .....                                                                                                                        | 250 |

## Resumen

Este documento presenta una investigación sobre la profesionalización indígena y su impacto en las comunidades indígenas de México. Particularmente, se analizan las fricciones y cohesiones en las diferentes rutas de formación de profesionistas *ñuu savi*, comúnmente conocidos como mixtecos. De igual forma, examina cómo se reconfigura la vida comunitaria por la participación de los profesionistas, así como las representaciones que ellos poseen del ‘ser yo y ser comunidad’, el corazón del modo de vida *ñuu savi*.

Tanto el diseño del estudio como el análisis parten de la cosmovisión y la dinámica cultural del pueblo *ñuu savi* de La Mixtequita, Oaxaca. Entre los hallazgos se encontró que, en las escuelas, los nuevos lugares de residencia y los núcleos familiares, fricciona la cosmovisión indígena con la cultura hegemónica y, por ende, se reconfigura la identidad de los profesionistas *ñuu savi*. En las instituciones educativas se privilegia la epistemología eurocéntrica y la relación antropocéntrica de la educación, lo que genera una confrontación cultural con la noción local de educación, traducida en esta investigación como ‘alumbramiento’. El contacto con la población urbana, así como las experiencias de discriminación y racismo, obligan a los *ñuu savi* a retraer sus prácticas culturales propias y a reforzar las prácticas hegemónicas vigentes. Asimismo, la violencia de género y la desvalorización de la educación de las hijas, por parte de los padres, han ocasionado distanciamiento familiar y comunitario. El texto concluye con una reflexión sobre lo que significa ser profesionista indígena y estar en comunidad.

## Introducción

La presente investigación surgió por un cuestionamiento personal y profesional sobre las fricciones que se generan entre la educación escolarizada y la vida comunitaria a partir del ingreso y permanencia de los niños y jóvenes indígenas en las escuelas. Investigaciones relacionadas con este tema han encontrado que las escuelas siguen siendo escenarios de confrontación cultural y de reproducción de relaciones jerarquizantes (Chávez González, 2010). La lógica en la que funcionan visibiliza las diferencias socioculturales y económicas entre los estudiantes y, en consecuencia, excluye a los indígenas a través del racismo, clasismo y la discriminación (Magaña Mejía, 2018). Esta situación se agrava aún más, ya que en las instituciones educativas se privilegian contenidos y aspectos de la cultura occidental que son incomprensibles para los indígenas (García-Álvarez, 2016). Las normas y prácticas educativas han obligado a los estudiantes indígenas a ocultar o negar su identidad por el temor de ser excluidos o violentados (Chávez González, 2010; García-Álvarez, 2016; Magaña Mejía, 2018).

En la educación superior, estas prácticas se siguen perpetuando. Esto se debe a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, experiencias, lenguas, cosmovisiones y modos de aprendizaje de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2017). A esto se suman las prácticas coloniales de académicos y administrativos que afectan, principalmente, a estudiantes indígenas y de sectores desfavorecidos (Buenabad y Bustos Córdova, 2020). En este sentido, la noción eurocéntrica que prevalece en las universidades juega un papel importante en la reconfiguración de la identidad de los profesionistas indígenas (Séverine Durin y García Tello, 2011) y, por ende, su relación con sus comunidades de origen. En contraste, los programas y universidades que reconocen las experiencias, conocimientos, lengua, costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas han logrado fortalecer la adscripción étnica de los estudiantes (Czarny Krischcautzky, 2018; Mateos Cortés et al., 2016; Mira Tapia, 2017; Olivera Rodríguez, 2017; Santana Colín, 2017).

Por otro lado, el cambio de residencia influye directamente en el modo de vivir la etnicidad. La socialización intercultural en estos nuevos contextos ocurre en términos de constantes confrontaciones culturales y enfrentamientos de estereotipos o prejuicios (Chávez González, 2010). Este trato es determinante para los indígenas durante su proceso de adaptación e integración al contexto migratorio y educativo (García-Álvarez, 2016). Para muchos, no es fácil

afirmarse como indígena en estos contextos, ya que lo indígena se estigmatiza como sinónimo de atraso (Séverine Durin y García Tello, 2011). Por ello, los estudiantes indígenas prefieren ocultar su identidad y adoptar prácticas culturales hegemónicas (Martínez Buenabad y Bustos Córdova, 2020) o vivir su etnicidad de manera íntima y pasar desapercibidos (Chávez González, 2010).

En lo que respecta a los *ñuu savi*, la mayoría se han matriculado en universidades convencionales (públicas y privadas), situadas principalmente en las regiones del istmo y valles centrales del estado de Oaxaca, seguido por Veracruz, la Ciudad de México, Chiapas, Sinaloa, Monterrey, Coahuila y Jalisco. El cambio de residencia significa para ellos adaptarse a las normas culturales vigentes y lidiar con la difícil separación familiar y comunitaria. También representa aceptar que el ser indígena en contextos de mayoría mestiza conlleva situaciones de exclusión y discriminación. A la par, dejan de participar en las actividades de la vida comunitaria y se vuelven turistas de su propio territorio. Finalmente, el campo laboral, las circunstancias familiares y la relación legal con el pueblo son factores determinantes para retornar, permanecer en las ciudades o migrar a otros lugares del país o a los Estados Unidos.

A partir de este escenario, se buscó explorar las tensiones a las que se someten los jóvenes *ñuu savi* al salir de la comunidad para continuar con sus rutas de profesionalización y conocer de qué manera se reconfiguran sus identidades al retornar a la comunidad, al extender el territorio *ñuu savi* a otra localidad o al desterritorializarse. Hay que notar que en este trabajo el territorio se teoriza desde la cosmovisión *ñuu savi*. En este sentido, los profesionistas de retorno, influenciados por la cosmovisión hegemónica, pueden desterritorializarse, mientras otros, que viven lejos de la comunidad, siguen dentro del territorio *ñuu savi*. Así mismo, es importante señalar que en esta investigación el concepto de fricciones se utiliza en referencia a los efectos (positivos, así como negativos), generados por las diferencias entre la cosmovisión *ñuu savi* y la cosmovisión eurocéntrica que sustenta el sistema de educación pública en México. Por lo tanto, en esta investigación se examinó cómo estas fricciones afectan la ‘identidad’ del profesionista, concebido desde la cosmovisión *ñuu savi* como el ‘ser yo y ser comunidad’, desde el ingreso al sistema de educación pública y a lo largo de su ruta de profesionalización.



Para explorar la reconfiguración del ‘ser yo y ser comunidad’ en las diversas rutas de profesionalización de los *ñuu savi*, elegí a la comunidad de La Mixtequita, Municipio de San Juan Mazatlán, Oaxaca, una comunidad que migró de la región mixteca y se asentó en territorio *ayuuuk* (mixe) durante los años sesenta. Soy un profesionista que retornó a esta comunidad hace cuatro años, después de colaborar en la docencia y en diversos puestos administrativos en un Bachillerato Marista y en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) del Sistema Universitario Jesuita. Durante los 14 años que pasé en estas dos instituciones, me interesé por la preservación de la lengua y la cultura del pueblo *ñuu savi*. Fue durante mi retorno que este interés se intensificó y lo convertí en el proyecto de investigación doctoral que se presenta en las siguientes páginas.

La noción del ‘ser yo y ser comunidad’ se colocó al centro del estudio, como eje articulador entre los cuatro pilares de la perspectiva teórica y los ejes de análisis. Para examinar cómo se articula la identidad de los profesionistas *ñuu savi* con la perspectiva teórica, se utilizaron los siguientes ejes: ‘alumbramiento’ (proyectar luz sobre el camino, como los *ñuu savi* concebimos la educación recibida por la familia y por la comunidad), escolarización, profesionalización y ser profesionista indígena. A partir de ahí, se identificaron las categorías de análisis para las historias de vida de los profesionistas que participaron en el proyecto: las fricciones, las rutas de profesionalización, las rutas de retorno y extensión del territorio y el ‘hacer’ y ‘estar’ en el territorio.

El análisis se llevó a cabo desde una postura reflexiva con nociones de la cosmovisión *ñuu savi* como el respeto, la reciprocidad y la participación comunitaria. En esta misma línea, las narrativas (historias de vida) se construyeron a través de la convivencia y ‘pláticas abiertas’. Asimismo, construí mi autoetnografía desde la lógica de la ‘plática abierta propia’ (*Nasa ja'anuni*), con la intención de explorar mi trayectoria formativa y comunitaria junto con las experiencias de los otros profesionistas retornados. El acercamiento con las autoridades y los interlocutores profesionistas, así como el trabajo de campo, se hizo de acuerdo con características particulares de la dinámica comunitaria y familiar.

Participaron diez profesionistas de tres categorías: cuatro con cargo comunitario, cuatro residentes y dos como extensión del territorio. Los perfiles considerados fueron las condiciones

de residencia (con cargo o residentes), género, rango de edad (de entre 25 y 50 años), profesiones y universidades de procedencia. De la misma manera, se procuró incluir a cuatro hablantes del *tu'un savi* –tres mujeres y un varón– con el propósito de expresar términos y conceptos de la cosmovisión *ñuu savi*.

Conviene especificar que, tras varios años de ausencia, no fue fácil plantear una investigación desde ‘dentro’ de mi comunidad. Al principio viví momentos de desconfianza porque mi participación con la comunidad era casual y ahora, repentinamente, anunciaba mi retorno y mi disponibilidad de servicio. Esta situación me ayudó a entender que tenía que reaprender la lógica en la que se construyen las relaciones comunitarias y, por ende, adecuar la ruta metodológica desde la noción de la ‘escucha’. Al final, la participación comunitaria, el sentido de reciprocidad y el acercamiento con las autoridades me permitieron entender cómo podría llevar a cabo una investigación desde el ‘ser indígena’.

La tesis está organizada en seis capítulos, partiendo del planteamiento del problema. El segundo capítulo aborda la perspectiva teórica-conceptual. Aquí se examina la noción de ‘alumbramiento’ y la educación para los pueblos indígenas, y cómo el encuentro entre estas dos formas de entender el mundo fricciona y reconfigura la identidad *ñuu savi*. El siguiente capítulo presenta el contexto sociocultural donde los *ñuu savi* (mixtecos), *dsa jmiúi* (chinantecos), *ayuuuk* (mixes) y *guí a'min naj ni'in* (triquis) configuran su identidad y su sentido de pertenencia con el pueblo de La Mixtequita. La estrategia metodológica empleada para construir las historias de vida desde la lógica de la escucha y la reciprocidad se presenta en el capítulo cuatro.

El capítulo 5, resultados y discusión, inicia con un relato etnográfico sobre mi experiencia de retorno, así como los acontecimientos que me ayudaron a reflexionar y replantear el problema de investigación. En seguida, se presenta mi historia de vida como profesionista de retorno y lo que significó hacer un posgrado en el ámbito comunitario. Dentro del mismo capítulo, se comparten las historias de vida de los profesionistas de tres categorías: los de retorno con cargo, los de retorno sin cargo y los de extensión del territorio. La discusión se enfoca en las experiencias del ‘ser yo y ser comunidad’ de los profesionistas desde cuatro ámbitos: el alumbramiento, la escolarización, la profesionalización y la vida comunitaria.

Por último, en el apartado de las reflexiones finales, se presentan algunos aprendizajes significativos sobre la vivencia comunitaria, la escolarización, las rutas de escolarización, el cambio de residencia y el ‘hacer’ y ‘estar’ en comunidad. El texto concluye con algunas recomendaciones para hacer investigación en comunidades indígenas.

## **1. Planteamiento del problema**

En La Mixtequita y en otras comunidades *ñuu savi* de la parte baja de la región mixe de Oaxaca, la Secretaría de Educación Pública (SEP) responde a la demanda de acceso a la educación por parte de las comunidades indígenas; sin embargo, impone una cosmovisión eurocéntrica que desplaza la lengua y la cultura propias. Esta forma de educación gradualmente genera un proceso de aletargamiento de la identidad indígena, que resulta en un despojo de la autonomía (Aguilar Gil, 2018). En este sentido, las diferencias entre la cosmovisión eurocéntrica, en la cual se fundamenta la educación pública en México, y la cosmovisión *ñuu savi*, generan fricciones que reconfiguran las relaciones y las actividades del pueblo.

El tema de la profesionalización indígena (mediante una formación por programas educativos validados por la SEP) en la reconfiguración de la vida y cultura comunitaria es reciente y emergente en México, y completamente nuevo para los pueblos *ñuu savi* de la región mixe de Oaxaca. En este caso, la investigación se realizó desde el ser *ñuu savi* y ser profesionista, con la confianza del pueblo de origen, para comprender los conflictos culturales relacionados con la profesionalización. En suma, se propuso explorar la problemática desde las historias de vida de varios profesionistas de la comunidad, enfocado en sus experiencias en la vida comunitaria, sus procesos de escolarización y su formación y práctica profesional.

### **1.1 La profesionalización y su impacto en las comunidades indígenas**

El estado del arte de la presente investigación comprende una revisión descriptiva y analítica de otros estudios relacionados con la profesionalización indígena y su impacto en las comunidades indígenas, con el fin de establecer un punto de referencia y de hacer evidente la relevancia de este trabajo de investigación con profesionistas *ñuu savi* de la región mixe de Oaxaca para contribuir a la construcción de conocimiento en este campo. Los resultados de los diversos estudios revisados se organizaron de acuerdo con las cuatro principales temáticas que se pretenden abordar en este estudio: 1. Caminos de la profesionalización indígena, 2. Ser indígena en la universidad, 3. El retorno de los profesionistas y 4. Las tensiones entre la cosmovisión de los pueblos indígenas y la cosmovisión eurocéntrica que domina en las universidades tradicionales y la mayoría de los ámbitos profesionales. Por último, se concluye con un resumen de los aportes más relevantes para fortalecer la presente investigación.

A continuación, se comparte la revisión de la literatura sobre las tensiones de lo que significa ser un profesionista indígena, organizada en los cuatro rubros mencionados.

### ***1.1.1 Caminos de la profesionalización indígena***

González Apodaca (2020) plantea que la dispersión geográfica para los estudiantes indígenas, por lo general, sigue una ruta profesional construida por los sujetos desde sus contextos familiares, comunitarios y migratorios. Esta ruta conlleva diversas posibilidades y formas flexibles de transitar, habitar y resignificar los espacios de formación. Las desigualdades sociales y educativas generan rutas de profesionalización y experiencias escolares acotadas. Si los padres de familias solo cuentan con educación básica, la profesionalización parte de una posición de desventaja; ante esto, los sujetos elaboran estrategias para sostener las trayectorias escolares hacia el nivel profesional.

Al respecto, la misma investigadora encontró que las rutas de profesionalización de los indígenas *aynujke* de Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca, están condicionadas por la desigualdad social y educativa que padecen las familias. Por ende, una estrategia recurrente es negociar la elección de carrera e institución, recurriendo a opciones regionales para reducir costos. En familias donde al menos uno de los padres es docente, la adscripción al magisterio garantiza un ingreso estable, y además proporciona una red de contactos. En contraste, las familias campesinas construyen estrategias como el ingreso al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como líderes para la educación comunitaria (LEC) para continuar con la educación superior con el apoyo de una beca.

Por otro lado, Hernández Santiago (2020) encontró que las rutas de profesionalización que siguen los estudiantes chatinos de Tataltepec de Valdés, Oaxaca, son parecidas a las de los *aynujke*, ya que la educación superior está condicionada por la situación económica familiar. Quienes salen del pueblo para estudiar siguen una ruta construida por miembros de su comunidad que migraron antes de ellos. La misma condición se notó en la realidad de los estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), quienes refieren que eligieron al instituto por la situación económica y por su cercanía geográfica (Santiago León, 2019). Similar es el caso que reporta García-Álvarez (2016) sobre los jóvenes totonacos y mixtecos que migraron a la ciudad de Monterrey, Nuevo León; con la diferencia de que estos se apoyaron de las redes sociales de parentesco y paisanaje para conseguir un empleo y, de esta manera, continuar

con su profesionalización, con la esperanza de que esta les permitiera residir definitivamente en la metrópoli regiomontana.

Por su parte, Ortelli (2017), quien realizó un estudio con profesionistas tsotsiles retornados del municipio de San Andrés Larráinzar en los Altos de Chiapas, encontró que en las rutas de profesionalización hay ciertas diferencias intergeneracionales, acorde con su integración en el escenario político local. La primera siguió una ruta restringida a redes religiosas, familiares y comunitarias, así como a la prestación de servicios domésticos con familias ladinas. Esta generación logró profesionalizarse en gran parte debido a la solidaridad con otros profesionistas de su comunidad. La segunda, se caracteriza por tener más redes familiares de apoyo, mayores opciones de estudio y más libertad individual para elegir la profesión. Al comparar las trayectorias, Ortelli halló que los de la primera generación enfrentaron más dificultades, ya que la trayectoria implicó el desapego familiar y comunitario a muy temprana edad, vivir experiencias de discriminación étnica y de género, enfrentar problemas económicos, experimentar soledad y la ausencia de apoyo familiar. Para la segunda, pese a los límites estructurales, sus rutas fueron menos complejas.

En cuanto a los factores que condicionan las rutas de profesionalización de las mujeres indígenas; además de los documentados por los investigadores antes mencionados, Olivera Rodríguez (2017), al realizar un estudio con mujeres náhuatl, egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural, sede Las Selvas, encontró que, pese a que la universidad se ubica en una región rural, de mayor concentración de población indígena, y que la matrícula femenina va en aumento, las entrevistadas dijeron que resultó difícil convencer a sus familiares para que las dejaran estudiar, porque siguen vigente las aseveraciones de que las mujeres no necesitan estudiar para casarse y tener hijos; y algunos argumentan que a la escuela solo van para embarazarse. Además, la carga de trabajo en sus casas les impedía visualizarse estudiando.

González Apodaca (2020) señala que las decisiones relacionadas con los procesos de profesionalización de los jóvenes *ayunjk* no responden solo a las expectativas individuales, sino que también se pondera la situación y los intereses familiares, así como las expectativas comunitarias sobre los profesionistas. De igual forma, estudiantes entrevistados en el ISIA reconocieron que cursar una carrera profesional les brinda mayores posibilidades para ingresar al campo laboral, percibir un salario digno y mejorar la situación económica-familiar y

comunitaria (Santiago León, 2019). Hernández Santiago (2020) encontró lo mismo con los chatinos de Tataltepec de Valdés, quienes remarcaban la idea de la superación académica profesional como una forma de ‘salir adelante’, tanto en lo personal como en lo familiar y comunitario. En suma, los estudios revisados revelan que el ingreso a la universidad por parte de diversos grupos de jóvenes indígenas está relacionado con el deseo de superación personal y económica, tanto desde una perspectiva individual y familiar, como comunitaria.

### ***1.1.2 Ser indígena en la universidad***

En cuanto a las representaciones que se construyen sobre la identidad como indígena universitario, existen realidades que se contraponen. En algunos casos, el paso por la universidad hizo que los jóvenes negaran u ocultaran su identidad étnica, y en otros, les permitió fortalecerla, tal como revelan los siguientes estudios.

La investigación de Chávez González (2010) analiza el papel que juegan las dinámicas familiares y escolares en la reconstrucción de la identidad étnica de los profesionistas tenek y nahuas asentados en la capital potosina. A través de sus relatos, encontró que los profesionistas niegan u ocultan su identidad indígena para evitar la discriminación. En este sentido, viven su etnicidad en términos más íntimos; la tendencia es pasar desapercibido en la ciudad. Los entrevistados destacan las relaciones asimétricas y la discriminación hacia los indígenas en la sociedad mestiza, amenazas que no existen en su región de origen.

Respecto a las tensiones entre la profesionalización y el ser indígena, Chávez González (2010) encontró que la primera generación de profesionistas tenek y nahuas se escolarizó en condiciones adversas, sin apoyo familiar, combinando el trabajo y los estudios para pagar sus gastos. Tampoco contaron con el apoyo de becas para indígenas. Sus historias revelan marcadas desventajas culturales y experiencias constantes de discriminación. Dentro de estos múltiples escenarios, la escuela fue el principal espacio de socialización intercultural donde experimentaron una confrontación cultural y relaciones jerarquizantes; ahí entendieron la carga peyorativa del uso de sus lenguas maternas y tuvieron que desplazar aspectos de su cultura étnica y hacer frente a discriminaciones constantes por cuestiones raciales o de clase. Esta transfiguración cultural, al final de cuentas, fue el precio que estos indígenas pagaron por continuar estudiando.

La segunda generación contemplada en este estudio vivió dinámicas similares durante sus procesos de escolarización, principalmente en la secundaria, donde se vieron en la necesidad de defenderse frente al *bullying*, y también recurrieron al ocultamiento y rechazo de su pertenencia étnica debido a la violencia física y verbal de la que eran objeto (Chávez González, 2010). En consecuencia, los padres profesionistas decidieron no transmitir a sus hijos ciertos marcadores de su identidad étnica, como la lengua, debido a que no querían que fueran discriminados. Notaron que es en el espacio escolar urbano donde se enfrentan a la mayor cantidad de prejuicios a través del trato con sus compañeros y, en menor medida, con los maestros.

Otra vertiente de investigación corresponde a los trabajos de Séverine Durin y García Tello (2011) y García-Álvarez (2016) sobre las experiencias migratorias de profesionistas indígenas en el norte del país. Las primeras dos autoras, al analizar la relación entre escolarización y etnicidad a partir de las experiencias de profesionistas de origen indígena en universidades de Monterrey, encontraron que la escolarización y la profesionalización juegan un papel importante en la construcción de la etnicidad. Las autoras plantean que la etnicidad se construye de acuerdo con la imagen que les es presentada sobre el lugar que ocupan los indígenas en la nación; es decir, si la nación se vislumbra como mestiza, lo ‘indígena’ se concibe como cosa del pasado y como una identidad indeseable. Sumado a ello, afirmarse como indígena no es fácil en un contexto migratorio en donde lo indígena es sinónimo de atraso. Pese a la discriminación vivida, los profesionistas participantes en este estudio se asumen como indígenas y valoran de manera positiva su adscripción étnica. Sin embargo, afirmarse como indígena no significa desear la reproducción de la cultura. Así, varios jóvenes mostraron actitudes críticas hacia ciertos aspectos de su cultura, como las costumbres matrimoniales.

Por su parte, García-Álvarez (2016) presenta hallazgos etnográficos similares sobre lo que significa ser universitario desde la condición indígena en el Área Metropolitana de Monterrey. En su investigación con totonacos y mixtecos, el investigador encontró que estos han enfrentado una serie de situaciones de discriminación, racismo y estigmatización, trato que ha marcado su proceso de adaptación e integración al contexto migratorio y educativo. Sumado a ello, en las instituciones educativas se transmiten contenidos y aspectos de la cultura occidental que son difíciles de comprender y asimilar desde sus diferentes cosmovisiones. Sin embargo, pese a estas situaciones, los jóvenes reflexionan sobre su condición indígena, resignificando su



origen étnico y haciendo uso de ciertas autoadscripciones para generar capital social y cultural, como la participación en algunas asociaciones civiles de carácter interétnico.

Buenabad y Bustos Córdova (2020) también documentan la complejidad de las rutas de profesionalización y la transición del territorio indígena a una zona urbana, mediante un estudio de caso en dos universidades públicas –la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Morelos y la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla– para conocer las medidas tomadas por estas Instituciones de Educación Superior (IES) para favorecer la inserción y permanencia de los jóvenes indígenas. Las investigadoras encontraron que, a pesar de que tienen programas distintos y que se ubican en diferentes estados, comparten realidades y retos similares. En ambas IES, los estudiantes indígenas pasan desapercibidos cuando ingresan a la universidad, debido a que no hay programas de acompañamiento específicamente para estudiantes indígenas. También se destacan las prácticas coloniales que se viven al interior de las universidades y que son reproducidas por los propios académicos, generando prácticas eurocentristas del saber; por ejemplo, la estigmatización de que el origen étnico está asociado con las pocas competencias académicas. En esta misma línea, las estrategias de aprendizaje que se promueven en la universidad no consideran las formas de organización y aprendizaje de las comunidades y, en cambio, reproducen relaciones de poder verticales, con sistemas de organización y evaluación homogéneas. Finalmente, se observa que el bilingüismo con lenguas europeas es valorado, mientras que el bilingüismo con lenguas indígenas es visto como detrimento. Martínez y Bustos concluyen que los estudiantes indígenas prefieren ocultar su identidad y adoptan prácticas culturales urbanas por temor a ser discriminados, notando que en el transporte público han vivido constantes situaciones de discriminación, como las miradas burlonas por hablar en la lengua propia.

En contraste, los trabajos de Hernández Aragón (2013) y Rea Ángeles (2013) resaltan las representaciones sociales que los estudiantes indígenas poseen sobre el ser universitario y sobre el uso social y étnico que hacen de la profesionalización para fortalecer su identidad en un estado con población mayoritariamente indígena. Hernández Aragón (2013), por su parte, encontró que los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca celebran la pertenencia a una comunidad indígena, su lengua, costumbres y tradiciones, así como el origen de sus padres y abuelos como elementos claves de su identidad. Hernández concluyó que ser

estudiante universitario indígena representa un privilegio para estos jóvenes, pero no solo como implicaciones de éxito personal, sino también por aumentar los alcances de apoyo social y comunitario que pueden dar. Conciben a la universidad como un espacio formativo que les permite el logro de una profesión, seguida de la movilidad social, sin ocultar o rechazar su etnicidad.

Desde otro lugar del estado oaxaqueño, Rea Ángeles (2013) encontró que la escolarización para los *binnizáá* (zapotecos) del Istmo de Tehuantepec ha contribuido a construir un proceso de apropiación étnica importante en la dinámica cultural oaxaqueña. La profesionalización ha jugado un papel central en la conformación de espacios y condiciones para consolidarse como uno de los grupos étnicos dominantes en las dinámicas culturales y formas de expresión del poder étnico-político en el Istmo y en la ciudad de Oaxaca. La profesionalización les ha ayudado a recrear relaciones de etnicidad marcadas por el sentido de comunidad, de organización cultural y de la creación de instituciones culturales en un nivel microétnico y microcultural. Además, por medio de las prácticas formativas, se han dado a la tarea de recrear la memoria histórica, reinterpretar la cultura y renovar la identidad de sus padres, abuelos y antepasados. En este sentido, los profesionistas *binnizá* han logrado conservar sus valores sociales y comunitarios, así como sus formas de organización que conjugan saberes universitarios y profesionales con saberes ancestrales. En suma, han generado un proceso de apropiación étnica de la escuela y la han reconfigurado como un espacio que les ayuda a reforzar los saberes y conocimientos propios, así como un lugar que contribuye a la lucha de los pueblos zapotecos.

Siguiendo este mismo enfoque, algunos investigadores se han centrado en la profesionalización intercultural y su papel en el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes indígenas, tales como Mateos Cortés et al. (2016), Olivera Rodríguez (2017) y Mira Tapia (2017). Los primeros encontraron que, para algunos estudiantes de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), su tránsito por la universidad les significó reconocer que vivían negando su identidad como náhuatl, popoluca, totonaco, zapoteco o chinanteco, al grado de que, al finalizar sus estudios, la asumen de forma consciente y comienzan a desempeñarse como intermediarios, traductores y gestores entre sus comunidades de origen y el mundo exterior no indígena. Sus hallazgos se complementan con el estudio de Olivera Rodríguez (2017), quien, al analizar las

historias de vida de mujeres náhuatl egresadas de esta misma universidad, encontró que la UVI les ayudó a cambiar las percepciones sobre sí mismas, sobre la familia y la comunidad y, sobre todo, a reconocerse como hablantes de la lengua náhuatl. Ambas investigaciones coinciden en que el autorreconocimiento como indígenas fue aceptado y vivido con orgullo a partir de su paso por la universidad. Estos trabajos se relacionan con los hallazgos de Mira Tapia (2017) con jóvenes *ñānhú* (otomí), adscritos al Instituto Intercultural Ñōnho, que lograron permanecer y concluir exitosamente la educación superior (ES) al reafirmar su identidad étnica y comunitaria, al enfatizar la situación económica familiar y al fortalecer su deseo de intervenir en tres ámbitos de su esfera comunitaria: condiciones de marginación socioeconómica, desplazamiento cultural y lingüístico, y la presencia de violencias en los espacios de socialización juvenil.

Otra línea de investigación corresponde a los trabajos de Santana Colín (2017) y Czarny Krischcautzky (2018) sobre las experiencias educativas de jóvenes provenientes de distintos grupos originarios formados en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) en la Universidad Pedagógica Nacional–Unidad Ajusto. Santana Colín encontró que el acceso a la universidad no representó una pérdida de la identidad o un desplazamiento de la cultura propia; por el contrario, este proceso de profesionalización posibilitó el fortalecimiento identitario y el compromiso con sus comunidades de origen. Sin embargo, los estudiantes entrevistados cuestionaron el trato diferenciado que recibieron por ser ‘indígenas’ de parte de los docentes, administrativos y directivos, ya que al marcar una distancia entre los estudiantes por su etnicidad reproduce un proceso de discriminación, generando una carga negativa para el estudiante indígena.

El trabajo anterior tiene ciertas similitudes con los hallazgos de Czarny Krischcautzky (2018) al problematizar las imágenes arraigadas sobre cómo se conceptualizan a los jóvenes indígenas. En primer lugar, etiquetar a los sujetos que salen de sus comunidades por diversas razones como ‘migrantes’ denota una carga de extranjería. El hecho de cambiar de residencia y moverse a lo largo del país no debería ser considerado como migrante. Por otro lado, el ingresar a un programa que se denomina de educación indígena (LEI) asume una marcación étnica, y esta forma parte de las tensiones, dilemas y confrontaciones que las juventudes indígenas han tenido que afrontar. La distinción entre programas para indígenas resulta de las fronteras que siguen resaltando especificidades culturales y lingüísticas de los sujetos. Por último, el ingresar a la LEI ha sido una de las únicas opciones para un sector de jóvenes, determinado por la inequidad y

desigualdad social que viven sus familias. Sin embargo, el tránsito por esta licenciatura les ha permitido darse cuenta de que los pueblos indígenas han sido minorizados, y esto les ha hecho revalorizar, reivindicar y fortalecer su adscripción e identidad étnica.

Finalmente, Magaña Mejía (2018) reafirma que llegar a ser profesionista indígena representa un camino azaroso y pedregoso en la mayoría de los casos. En una investigación que realizó sobre cómo es concebido el profesionista para la cultura p'urhépecha del estado de Michoacán y las tensiones que se generan en su formación, encontró que la lógica del sistema educativo hace visibles las diferencias entre estudiantes de diferentes adscripciones étnicas y culturales. El p'urhépecha se enfrenta a un sistema educativo que le hace cuestionarse su identidad en cada nivel educativo; lo desplaza de su comunidad de origen, lo excluye de la sociedad mestiza a través del racismo, clasismo y discriminación. La autora reconoce que algunas instituciones educativas del territorio p'urhépecha gradualmente crean mecanismos de inclusión; sin embargo, estos siguen teniendo rastros de desprecio y subordinación.

En resumen, las investigaciones de Chávez González (2010), Séverine Durin y García Tello (2011), García-Álvarez (2016) y Martínez Buenabad y Bustos Córdova (2020) acentúan que la discriminación y la estigmatización en los diferentes contextos de migración urbana, así como las prácticas eurocéntricas en los procesos de escolarización y profesionalización, juegan un papel relevante en la reconfiguración de la identidad de los profesionistas indígenas. En tanto que los trabajos de Mateos Cortés et al. (2016), Olivera Rodríguez (2017), Mira Tapia (2017), Santana Colín (2017) y Czarny Krischcautzky (2018) sobre indígenas en programas y universidades interculturales revelan que el tránsito por estas instituciones fortaleció la adscripción étnica y un mayor compromiso con las comunidades de origen. Por su parte, Hernández Aragón (2013) muestra que el elemento común con el que los estudiantes representan su identidad indígena estriba en la pertenencia a una comunidad, manifestándola en la lengua, las costumbres y tradiciones. Por último, en esta misma línea, Rea Ángeles (2013) documenta el uso que los *binnizá* hacen de la escolarización y profesionalización para fortalecer su identidad étnica.

### ***1.1.3 El retorno de los profesionistas***

El regreso de los indígenas profesionistas a la comunidad se concibe como un compromiso, con un sentido de devolución de los apoyos recibidos (Rea Ángeles, 2013; Santana Colin 2017;

González Apodaca, 2020; Hernández Santiago, 2020). González Apodaca (2020) explica que no en todos los casos esto supone un retorno físico, sino simbólico, que más que ser una ruptura trae consigo una reformulación de la pertenencia comunitaria. En este sentido, el compromiso de los profesionistas con la comunidad se posterga durante el proceso de escolarización, pero se retoma al momento de terminar la profesionalización (Hernández Santiago, 2020).

Una vertiente de este análisis se encuentra en el trabajo de Rea Ángeles (2013) y, recientemente, en los hallazgos etnográficos de Hernández Santiago (2020) con profesionistas indígenas retornados del estado de Oaxaca. Rea Ángeles plantea que para los *binnixá* (zapotecos) del Istmo de Tehuantepec, el retorno representa un prestigio y un honor. Ser escolarizado en la ciudad y regresar a ejercer su profesión los enviste de un carácter prestigioso y, por tanto, se les guarda mucho respeto; portar conocimientos universitarios adquiridos en las ciudades y su capacidad de fusionarlos con sus demandas étnicas, los legitima y los hace ser valorados de una forma muy específica. Sin embargo, ser escolarizado y regresar también puede colocarlos en una situación de desventaja que puede devenir en un conflicto interétnico más amplio. Generalmente, la comunidad les exigirá que se reintegren nuevamente a las costumbres, normas y exigencias comunitarias convencionales; de lo contrario, puede llegar a darse una especie de exclusión comunitaria. También es común encontrar que, cuando los profesionistas regresan, algunas veces son objeto de exclusión o desprestigio, ya que se considera que éstos se han convertido en personas presumidas y cuya condición de migrantes y profesionistas supone un exceso de poder (Rea Ángeles, 2013).

Respecto a cómo los profesionistas chatinos de Tataltepec de Valdés reconstruyen su relación con la comunidad después de profesionalizarse, Hernández Santiago (2020) diferencia el servicio en dos ámbitos: servir en la comunidad y servir a la comunidad en calidad de profesionistas. En el primero hace referencia al compromiso que todos tienen de brindar un cargo comunitario, mientras el segundo se refiere al ser útil profesionalmente. En este sentido, las expectativas de servicio con las que los jóvenes salen de la comunidad se transforman con su profesionalización; una forma de ser útil es apoyar al cabildo municipal, aunque las funciones que desarrollan no se corresponden con sus perfiles profesionales. En cuanto a los profesionistas que ya no regresan, muchos construyen relaciones intracomunitarias fungiendo como gestores de apoyo y contribuyendo económicamente; para estos profesionistas, salir de la comunidad no

implica negar la pertenencia, implica una reconfiguración y extensión de la comunidad (Hernández Santiago, 2020).

En otros contextos indígenas del estado de Veracruz, Mateos Cortés et al. (2016) encontraron un caso similar con algunas egresadas de la Universidad Intercultural Veracruzana, quienes al retornar a sus comunidades empezaron a promover trabajos de concientización para evitar ser violentadas y discriminadas, por lograr un trato igualitario en relación con los hombres y dejar así su posición de vulnerabilidad. También se preocuparon por tener derecho a una vida digna, no solo en lo comunitario, sino también fuera de la comunidad, y por ser escuchadas en las instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil. Por la misma línea, Olivera Rodríguez (2017) enfatiza el papel de las profesionistas egresadas como actrices fuertemente articuladas con las dinámicas locales, esto frente a la migración masculina. En este proceso, las profesionistas náhuatl han sabido articular el saber-hacer con el trabajo comunitario y con la construcción del ‘bien vivir’; además de que su formación no está orientada, únicamente, a la búsqueda de logros individuales, sino a la ampliación y difusión de sus aprendizajes y saberes en la comunidad.

Por su parte, Santana Colin (2017) encontró que la profesionalización para los indígenas presentes en la UPN representa para sus comunidades una oportunidad de contar con personas preparadas, que de alguna manera podrán apoyar en su propio contexto. Sabedores de esta situación, estos jóvenes hicieron el compromiso –durante su formación– de regresar y apoyar en las necesidades de sus respectivas comunidades. Sin embargo, se destaca que el retorno a la comunidad no siempre depende de ellos, sino de las posibilidades laborales en sus lugares de origen. La falta de trabajos profesionistas en las comunidades indígenas motivan a muchos jóvenes a cambiar su lugar de residencia. No obstante, Santana nota cómo encontraron los mecanismos para poner sus conocimientos al servicio de sus comunidades. En el caso específico de las mujeres, estas vivieron durante su profesionalización un proceso de empoderamiento que las hizo repensar su papel al interior de sus comunidades y empezaron a cuestionarse sobre la imagen de la mujer indígena. Por ello, muchas de ellas sabían que, al regresar, otras mujeres esperarían su aporte como profesionistas.

La revisión de literatura revela diferencias en el retorno a las comunidades de origen y la participación en la vida comunitaria para profesionistas de diferentes etnias. En algunos casos representa una oportunidad de participación comunitaria y en otros, resulta una encrucijada, tal como lo muestran los resultados de investigación de Paolla Ortelli (2018) y Martínez Jiménez et al. (2019) con profesionistas retornados de dos territorios chiapanecos. En el primer caso, la investigadora, al analizar las transformaciones que se generan en el gobierno indígena del municipio de San Andrés Larráinzar a raíz del proceso de profesionalización, encontró que los profesionistas retornados se convirtieron en actores ‘renovados’ con espacios de participación e ‘intermediarismo civil’ en el ayuntamiento. Las estrategias de articulación que siguieron, fueron: 1) *insertarse* a través del servicio social o por la pertenencia a una familia con trayectoria en el Partido Revolucionario Institucional (PRI), 2) *permanecer* gracias a que uno de ellos era el presidente municipal, 3) *protagonizar* a través del cargo de presidente y de otras posiciones, y 4) *trascender*, que implica el triunfo del yo-individual sobre el individuo social, el éxito de las cualidades personales sobre el cargo. Ortelli plantea la trascendencia como la aspiración de todo profesionista renovado. También halló que la participación de los profesionistas resulta diferente a la de los maestros normalistas que les antecedieron, ya que la tensión entre el ‘yo-individual’ y lo comunitario juega un papel importante en el ejercicio de sus funciones. Sumado a ello, la investigadora encontró que las prácticas y experiencias de los profesionistas provocaron rupturas y fisuras en la filosofía política del gobierno indígena. Las fisuras tienen que ver con el quiebre del principio gerontocrático que sostiene el sistema de cargos, la monetarización de los cargos religiosos antes ejercidos por creencia o sentimiento comunitario y la reinención de la función pública del profesionista para permanecer en el municipio. Por otro lado, las fisuras en la gestión municipal están relacionadas con la inserción de las mujeres profesionistas.

En el caso de la investigación realizada por Martínez Jiménez et al. (2019) con egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas, éstos encontraron que las familias esperan que sus parientes, al egresar, tengan capacidad económica y aptitudes para dirigir un hogar propio e independiente del hogar de origen, y de esta manera puedan participar como agentes de desarrollo rural de sus comunidades. Sin embargo, este deseo se contrapone al relevo generacional tardío, la carencia de parcelas, la falta de apoyo y compromisos de las personas de la comunidad y el divisionismo político. En consecuencia, quienes vuelven a sus comunidades quedan confinados a las actividades domésticas y de cuidado familiar, y se les excluye de la

participación comunitaria y la toma de decisiones. Semejante al estudio anterior son los testimonios de los jóvenes entrevistados por Santana Colín (2017), quienes aluden que la imagen del profesionista indígena es heterogénea y las formas de retornar a la comunidad son diversas. En algunos casos se espera mucho de ellos, en otros no se espera nada y, en otros casos, tienen que lidiar con las dudas que sus comunidades tienen sobre ellos.

En lo que respecta a los profesionistas indígenas como extensión del territorio, Hernández Santiago (2020) resalta cómo algunos mantienen vínculos con la comunidad a través de la familia y de esta manera ofrecen apoyo a las autoridades comunitarias. Otras mantienen el vínculo familiar, pero buscan ocultar su origen indígena, como es el caso de los tenek y nahuas en San Luis Potosí, que se reconocen entre sí, pero no necesariamente reafirman su identidad indígena, ni tejen redes de paisanazgo. Chávez González (2010) considera que sus experiencias de discriminación han ocasionado desconfianza aún entre ellos mismos. Para estos grupos, los lugares de trabajo los han hecho visibles como indígenas; sin embargo, su adscripción étnica no ha resultado ventajosa en cuanto a su proyección laboral. Para emplearse laboralmente han tenido muchas dificultades por su situación étnica, y para las mujeres se suma la discriminación por su género y su condición de madres solteras (Chávez González, 2010).

En resumen, el tema del retorno de los profesionistas indígenas se encuentra en los trabajos de Rea Ángeles (2013) que resalta que para los *binnizá* representa un prestigio y, a la vez, un reto interétnico. Hernández Santiago (2020) contrasta las diferentes formas de servicio que los chatinos brindan a su comunidad como profesionistas de retorno y como extensión de la comunidad; mientras Santana Colín (2017) destaca que el retorno está condicionado por las posibilidades laborales y, por los deseos familiares y la dinámica comunitaria, como lo documenta Martínez *et al* (2019). En tanto que Ortelli (2018) evidencia que los profesionistas retornados provocan rupturas y fisuras en la gobernanza comunitaria. Por último, Chávez González (2010) documenta que los tenek y nahuas mantienen vínculos con sus familias, pero en sus nuevos lugares de residencia ocultan su identidad étnica por temor a ser discriminados.



#### ***1.1.4 Tensiones entre la cosmovisión de los pueblos indígenas y la presente en el Sistema Educativo Nacional***

Respecto a las tensiones generadas entre profesionistas y la cosmovisión de los pueblos indígenas, que es un tema de interés para la presente investigación, Magaña Mejía (2019) encontró que las tensiones que se generan en el profesionista p'urhépecha están vinculados al territorio y a la conformación del *sese irekani* (buen vivir), al haber transitado por dos sistemas educativos, el del Sistema Educativo Nacional (SEN) y la *jorbentperakua-jorenkorbekua* (enseñanza-aprendizaje) que se transmite en los espacios de formación comunitaria. Los principales temas de interés identificados por la investigadora fueron: a) El *ser* se refiere a mover las formas de una figura de mundo a otra, del indígena al mestizo. Inevitablemente transitar por la educación formal lleva consigo a colocarse en posiciones distintas de enunciación del mundo, de situarse en él, de reconocerse y definirse; b) El *estar* no solo se toma como ubicación territorial en la cosmovisión p'urhépecha, sino también como característica del individuo y del colectivo. En este sentido, su distancia física de la comunidad les impide involucrarse en el estar colectivo; c) El *saber* no se circunscribe a un acto de acumulación de conocimientos, sino de relaciones y acciones en el marco de los saberes-territorios comunitarios. En este sentido, el profesionista aun cuando en su discurso hace alusión a los elementos referidos, en la práctica sigue influenciado por la matriz de conocimientos occidentales que indican tendencias positivistas; d) En el *sentir* hay una dimensión individual-colectiva, mismas que el profesionista tiene en tensión constantemente. Este implica experimentar en el cuerpo y en la mente sensaciones de búsqueda de bienestar; e) *Hacer* es una de las máximas del pueblo p'urhépecha, es una obligación comunitaria que anuncia la cercanía y el derecho al territorio; el hacer legitima a la persona ante la comunidad, al observar la participación en cada actividad o servicio. En el hacer, el profesionista se enfrenta a la imposibilidad de participar en las actividades comunitarias por vivir fuera de la comunidad y; f) El *tener* representa para el p'urhépecha, el cúmulo de elementos tangibles e intangibles que le posibilita vivir bien, son las herramientas teóricas, prácticas, físicas y simbólicas que lo colocan en su territorio y le dan identidad, valores, responsabilidades, participación, cargos y reconocimiento comunitario. En resumen, el transitar entre ambas formaciones, la comunitaria y la escolarizada, genera tensiones en las identidades de los profesionistas p'urhépecha, que a la larga producen posibilidades de resistencia, pero también oportunidades de fortalecimiento para la cultura impuesta.

Los hallazgos recuperados de estas investigaciones representan un primer esfuerzo por reconocer lo que ya se ha descubierto sobre la profesionalización indígena y su impacto en las comunidades de origen. De particular relevancia son los hallazgos de González Apodaca (2020) sobre las rutas de profesionalización no lineales de estudiantes *ayuujk*, determinados por la desigualdad económica y educativa de las familias. También resulta de gran interés los hallazgos de Santana Colin (2017) y Mateos Cortés et al. (2016) sobre el papel de la profesionalización en el fortalecimiento de la identidad de los estudiantes indígenas y, sobre todo, en el proceso de empoderamiento de las mujeres. De igual forma se resalta el trabajo de Chávez González (2010) quien documenta el papel que juegan la dinámica familiar y escolar en la reconstrucción de la identidad étnica de los profesionistas tenek y nahuas. La investigación de Rea Ángeles (2013) es la única que muestra el uso social y étnico que los *binnizá* han hecho de la escolarización y la profesionalización para fortalecer su lengua, cultura, conocimientos y saberes para su reproducción en el contexto rural y urbano. En este sentido, es importante notar que esto sucede en un estado con población mayoritariamente indígena, a diferencia de otros estudios con profesionistas indígenas en ciudades dominadas por mestizos. La relación de servicio que establecen los chatinos después de profesionalizarse, diferenciados en servir en la comunidad y servir a la comunidad (Hernández, 2020), también es de particular interés, en comparación con lo que plantea Magaña Mejía (2019) sobre las tensiones entre el ser, estar, saber, sentir, hacer y tener del p'urhépecha en sus rutas de profesionalización.

Este esbozo nos permite profundizar en el objeto de estudio, situado en el entorno y el escenario que se abordó en la presente investigación. Para explorar las fricciones que se generan desde la educación escolarizada en el pueblo *ñuu savi*, partimos de la cosmovisión *ñuu savi*. Esto para considerar cómo se articula y cómo se conflictúa con la cosmovisión eurocéntrica presente en las diferentes universidades y territorios por donde han transitado los profesionistas *ñuu savi*. Para esta indagación, se abordó al profesionista como sujeto colectivo y a la comunidad como parte responsable de la trayectoria formativa del *ñuu savi*.

## **1.2 Rutas de profesionalización y la cosmovisión *ñuu savi***

Los problemas educativos en las comunidades indígenas se pueden considerar como internos y externos. Los primeros tienen que ver con aquellos que son responsabilidad del Sistema Educativo Mexicano como carencias en la formación de profesores, la falta de relevancia del

currículo, la desigualdad de la educación, la falta de supervisión escolar y el papel político que desempeña el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). En tanto que los externos son cuestiones estructurales relacionadas con la pobreza, la marginación, la necesidad de trabajar a temprana edad, la malnutrición, la migración y la limitada escolaridad de los padres, quienes no cuentan con los conocimientos o las habilidades para ayudar a sus hijos en las actividades escolares (Schmelkes del Valle, 2021).

Además de los problemas antes mencionados, para este estudio se suman las fricciones culturales y lingüísticas de la educación formal. La educación pública en la región mixe de Oaxaca no considera las cosmovisiones y, por ende, tampoco las múltiples competencias y saberes que los estudiantes han adquirido cultural y comunitariamente. Cuando estos sí son reconocidos, de manera eventual, se conciben como parte de un folclor que remite a imágenes cosificadas de la diferencia étnica y cultural (Martínez Buenabad y Bustos Córdoba, 2020). En el caso particular del pueblo *ñuu savi* donde se centró el presente estudio, dentro de la escuela no se reconoce la lengua y cosmovisión como parte de la integralidad de la persona, y, por ende, está ausente del currículo.

La alta relevancia de esta omisión curricular se puede ver desde el idioma *ñuu savi*. Enraizada en la cosmovisión, la lengua del pueblo está construida de manera inclusiva. Además, es altamente metafórico y se compara frecuentemente con la naturaleza; por ejemplo, las partes del cuerpo tienen relación con las partes de las montañas y la vivienda (Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas [INALI], 2022). En cierto sentido, se humaniza la naturaleza y se le asigna un vínculo familiar, porque también siente y tiene un lenguaje para comunicarse con la comunidad. Hay varias formas de nombrarla, de acuerdo con los contextos geográficos y el contacto con otras lenguas. Algunas de las formas de autodeterminación para la lengua *ñuu savi* por parte de los *ñuu savi* de la región mixe son: *tu'un savi* (idioma, lengua o palabra de la lluvia), *tu'un su'va* (la lengua de este lugar), *tu'un maayo* (nuestra lengua) y *tu'un ndavi* (lengua pobre).

De igual importancia es que en la lengua subyacen los saberes y la forma de vida de cada comunidad, por consiguiente, las palabras adquieren significado de acuerdo con el contexto, es decir, la lengua y el territorio (*ñu'un ñuu yo*) constituyen el ombligo de la cultura *ñuu savi* y se

diferencian por esta misma pertinencia respecto de las otras comunidades *ñuu savi*. De esta manera los *ñuu savi* de Santa María Cuquila, Tlaxiaco, refieren al aire frío como *káji*, en tanto que los *ñuu savi* de La Mixtequita usan esta palabra, sin distinción, para hacer referencia a los vientos del sur y del norte. Sin embargo, esto no significa que un pueblo no se comprenda con el otro; lo que ocurre es que al hablar cada interlocutor ubica el contexto desde donde se ha construido ese lenguaje, lo asimila y responde desde su territorialidad.

El *ñuu savi*, al hablar de sí mismo, lo hace en plural, asumiendo la responsabilidad de eso que dice. No hay una palabra que significa ‘yo solo’, como se encuentra en el español o en otros idiomas. En su palabra hay siempre un sujeto colectivo (Sánchez-Parga, 2013), esto no solo al interior de la comunidad, sino también en otros contextos, indígenas y no indígenas. Asimismo, cuando se refiere a su familia y comunidad con algún externo lo hace de manera precavida, priorizando su cuidado y buena reputación.

Ahora bien, en *tu'un savi* hay varias formas de referirse al ser yo en comunidad, pero las más comunes son *maani* (de igual a igual) y *maasa* (de respeto). El ‘*maa*’ (yo) se utiliza para enfatizar la identidad del ser y su sentido de pertenencia en la colectividad y en el territorio. El ‘*maa*’ está presente en las otras formas personales, como el tú, nosotros o ustedes; así como en los nombres del *ñu'un tyuku* (pueblo o seres de la naturaleza) que cuidan de los ríos, arroyos y montañas, y en los ancestros. En este sentido, el *maa* es un pronombre enfático que hace referencia al ‘ser yo y ser comunidad’. Esta presencia del ‘ser yo y ser comunidad’ está latente en todos los ámbitos de la vida familiar y comunitaria, como en el servicio comunitario, el trabajo, la celebración, la religiosidad, la educación, entre otros. De esta manera, nuestras acciones personales o el modo en que hemos decidido vivir juntos tienen influencias positivas y negativas en la comunidad. En la tabla 1 se puede apreciar cómo el ‘yo’ (*maa*) forma parte de los demás en el *tu'un savi*.

**Tabla 1.**

Pronombres personales en *tu'un savi*.

| <b>Pronombres personales</b> | Se usa con las personas de la misma edad o menores. | Se usa con los padres, las personas mayores o con las autoridades. | Se usa para referirse a hombres mayores. | Se usa para referirse a mujeres mayores. |
|------------------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|------------------------------------------|
| Yo                           | Maani                                               | Maasa                                                              |                                          |                                          |
| Tú/Usted                     | Maanu                                               | Maani                                                              |                                          |                                          |
| Él/Ella                      | Maai                                                |                                                                    | Maade                                    | Maaña                                    |
| Este (animal)                | Maati                                               |                                                                    |                                          |                                          |
| Tú y yo                      | Nduu maa yo                                         | Nduu maa sa                                                        |                                          |                                          |
| Nosotros                     | Ndamaayo                                            |                                                                    |                                          |                                          |
| Ustedes                      | Ndamaanu                                            | Ndamaani                                                           | Ndamaade                                 | Ndamaaña                                 |
| Ellos                        | Ndamaai                                             |                                                                    |                                          |                                          |
| Ellos y yo                   | Ndandu'u                                            | Ndamaasa                                                           |                                          |                                          |

Fuente: Elaboración propia con información de Daniel Morales Ortiz, 2013.

En los pueblos *ñuu savi*, se espera que el crecimiento personal y profesional se refleje en el bienestar de la comunidad. Hay que aclarar que no es un asunto de obligatoriedad, porque los derechos y obligaciones están asociados a la tenencia de la tierra, sino como una cuestión de reciprocidad, reconociendo que otros miembros de la comunidad trabajaron y sufrieron para construir el camino de los profesionistas. En *tu'un savi*, se usa la palabra *ku tu'va yo* para hacer referencia al aprendizaje, pero entendido desde el contexto *ñuu savi* se concibe como ‘amanecer bien’ o ‘amanecer para hacer el bien’. En este sentido, todo lo que se aprende de la familia y de la comunidad tiene que servir para hacer el bien. Así, por ejemplo, quien sabe rezar y comunicarse con los seres de la naturaleza pondrá al servicio de la comunidad sus saberes, y quien tenga conocimientos de partería brindará su apoyo durante el embarazo, el parto y el puerperio. Por lo tanto, el mérito es compartido y lo que se recibe o se devuelve a la comunidad es en actitud de gratuidad.

En contraste, la educación formal tiende a centrarse en el ‘ser yo’, sin el ‘ser comunidad’, no como un asunto intencionado o porque resulta complejo, sino porque las universidades ‘convencionales’ tienden a basarse en la cosmovisión eurocéntrica (Daniel Mato, 2009). Eso no es sorprendente, ya que no fueron creadas por indígenas o afrodescendientes, ni para responder a las demandas y problemáticas de sus comunidades. En consecuencia, hay muy poco interés en reconocer la diversidad de cosmovisiones en las universidades. En los limitados espacios donde

se toman en cuenta las culturas de los pueblos indígenas, tiende a ser un proceso de capitalización social. Es decir, se abordan como un sustrato activo que permite que los procesos globales sigan desarrollándose en las comunidades indígenas, y de esta forma se convierten en una oportunidad exploratoria desde una perspectiva folklorizada.

Por consiguiente, partimos del supuesto que la epistemología occidental que domina en el modelo tradicional de las universidades convencionales, al centrarse en el ‘ser yo’, transforma progresivamente el ‘ser yo y ser comunidad’ en los estudiantes *ñuu savi*, y reproduce una racionalidad individualizante que desplaza el sentimiento y pensamiento de complementariedad por el otro. Mientras tanto, la comunidad espera que lo aprendido sirva, no solo para resolver problemas personales y familiares, sino también comunitarios. De la misma manera se espera que el profesionista siga siendo ‘yo y comunidad’, a pesar del grado académico, y que se seguirá con el trato interpersonal en un marco de respeto y entre iguales (*inú yo*).

Por su parte, la Educación Superior Intercultural en México se ha configurado como un subsistema universitario que se destina a proporcionar una formación académica culturalmente pertinente a estudiantes caracterizados como diversos y diferenciados en términos lingüísticos y culturales (Bertely Busquets, 2011). Sin embargo, la noción funcionalista que promueve la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) sigue reproduciendo el modelo de funcionamiento de las universidades convencionales. Por ejemplo, destaca el hecho de que en la mayoría de las Universidades Interculturales las máximas autoridades no son indígenas y son pocos los profesores provenientes de comunidades indígenas o hablantes de algunas de las 68 lenguas indígenas del país. Además, sigue de debate si las instituciones deben de atender solo a estudiantes indígenas o de distintos grupos y si el plan de estudios debe de incluir carreras tradicionales (Dietz & Cortés, 2019; Hernández Loeza & Gibson, 2015; Lloyd, 2019).

Aparte de las Universidades Interculturales (UI) reconocidas por la CGEIB, existen otras instituciones que han surgido como proyectos autónomos y desarrolladas con académicos de otras IES como lo son la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas del Sur de Guerrero (UNISUR), el Instituto Intercultural Nñño (IIN), el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI-Red), que contemplan un

currículo orientado a lo comunitario, en relación con la madre tierra, con los elementos identitarios y con una filosofía de lo colectivo a partir de la lógica y cosmovisión de cada pueblo (Santana Colin, 2017).

En lo que respecta a la educación superior para la población oaxaqueña, el Catálogo de la oferta de educación superior en el estado de Oaxaca 2020-2021 registra 103 universidades, 39 públicas y 64 privadas, que en conjunto ofrecen 537 carreras, siendo las de mayor oferta las de administración y negocios, ciencias sociales y derecho, y educación. Respecto a su distribución geográfica, la mayoría se encuentra en las regiones de Valles Centrales, Istmo, Mixteca, Costa y Papaloapan; las públicas se distribuyen en 7 municipios, mientras que las privadas se ubican en 16 (Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior [COEPES], 2021). En este sentido, las instituciones privadas han crecido significativamente y se han centralizado en las principales ciudades; esto implica un mayor reto para la juventud indígena y sus familiares. En comparación con esta cobertura, la población joven oaxaqueña, de 15 a 29 años, conforma un total de 989,365 personas, de las cuales el 50.6% vive en comunidades rurales y habla alguna lengua indígena (López Santiago & Reyes Pérez, 2017). Esta información sirve para situar el fenómeno de estudio y el entorno desde donde accede la población indígena a la educación superior, siendo los principales obstáculos la pobreza, marginación y las fricciones culturales.

En cuanto a la educación superior específicamente para los pueblos originarios de Oaxaca existen siete instituciones, cinco de ellas ubicadas en la región mixe: la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) (Jaltepec de Candayoc), la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (Santa María Alotepec), la Universidad Comunal del Cempoaltépetl (Santa María Tlahuitoltepec), el Instituto Tecnológico de la Región Mixe (Santa María Tlahuitoltepec), el Centro de Educación Continua, Abierta y a Distancia “Ayuujk” (CECAD-Ayuujk) perteneciente a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca con sus 16 Centros Universitarios Comunes en distintas regiones del estado de Oaxaca<sup>1</sup>. Estas comparten algunos principios, como contribuir a la protección, fortalecimiento y promoción de la cultura *ayuuik* y de otros

---

<sup>1</sup> El 31 de agosto de 2021, la Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN) invalidó la Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) por falta de consulta previa.

pueblos indígenas, así como preservar y producir conocimientos y saberes a través de una educación pertinente y de calidad. El enfoque de formación en las siete instituciones se orienta desde la investigación y la vinculación comunitaria.

Pese a que han surgido estas UI, muchos jóvenes de la región mixe, y específicamente de los pueblos *ñuu savi*, buscan ingresar a las universidades convencionales, donde son formados y orientados desde epistemologías más eurocéntricas. También es importante notar que estudiar en las universidades de corte más comunitario no es garantía de un compromiso comunitario. Tanto los profesionistas formados en las universidades ‘convencionales’ como quienes se forman en las UI corren el riesgo de utilizar su profesionalización como pretexto para exentarse de las actividades comunitarias. Al respecto, se espera que cualquier profesionista de retorno no solo contribuya al bienestar del pueblo, además su formación debe de beneficiar a la comunidad. Como explica Santana Colin (2018), se exige una praxis real que demuestre que los conocimientos adquiridos se ponen al servicio de la comunidad.

Es principalmente en estos dos escenarios –la vida comunitaria (‘ser yo y ser comunidad’) y los espacios de escolarización (enfocados en el desarrollo de competencias individuales)– donde los niños y jóvenes trazan sus rutas de formación y configuran su identidad como *ñuu savi*. La mayoría pasa alrededor de doce años (preescolar, primaria y secundaria) en este ir y venir. Algunos se desprenden de esta tensión por el abandono escolar antes de concluir la secundaria, pero generalmente la sustituyen por otra, como la laboral. Aquí hay otro supuesto que fundamenta esta investigación: los jóvenes que migran a las ciudades u otras comunidades para continuar con su educación escolarizada entran en una doble fricción: el sentido de pertenencia comunitaria que llevan consigo fricciona con el modelo educativo, así como con el nuevo escenario, aun cuando se ubique en otra comunidad indígena.

Como vimos arriba en el estudio de González Apodaca (2020), quienes pueden continuar con la educación superior siguen una ruta de profesionalización construida por sus familiares, amistades y profesores, condicionada por sus situaciones de pobreza y marginación social. Este proceso implica para el estudiante *ñuu savi* romper temporalmente su vínculo comunitario, vivir en soledad y adaptarse a un nuevo contexto, regulado por normas explícitas e implícitas que debe de conocer para cumplir con las expectativas del sistema educativo, así como con las nuevas



normas socioculturales (Silva Laya & Rodríguez Fernández, 2012). La migración de estudiantes *ñuu savi* ha contribuido a la dispersión física de la comunidad de origen, principalmente al interior del estado de Oaxaca, seguido por Monterrey, Ciudad de México, Tijuana y Veracruz. De entrada, se está conceptualizando la profesionalización de los *ñuu savi* en dos categorías: profesionistas de retorno y profesionistas como extensión del territorio. De esta manera, los encuentros heterogéneos y desiguales entre profesionistas y otros miembros de la comunidad metafóricamente crean fricción (Solano H, 2012) y reconfiguran el ‘ser yo y ser comunidad’, así como la cultura del pueblo.

Siguiendo esta lógica, partimos de otro supuesto: el proceso individualista de la profesionalización en universidades basadas en cosmovisiones eurocentristas debilita los vínculos con el territorio. A esta situación se suma la limitada participación de los jóvenes en la toma de decisiones comunitarias, la carencia de empleos relacionados con las profesiones en el pueblo, así como la falta de parcelas para los jóvenes y el relevo generacional tardío entre el ejidatario y sus descendientes (Martínez Jiménez et al., 2019).

Respecto a los tres perfiles de profesionistas, se considera que, generalmente, al buscar trabajo en otros lugares, la migración de profesionistas *ñuu savi* gradualmente los despoja de su lengua y territorio, debilitando su cosmovisión del ‘ser yo y ser comunidad’. Sin embargo, también hay profesionistas que se caracterizan como extensión del territorio, quienes preservan algunas costumbres y tradiciones de la cosmovisión *ñuu savi* en su vida personal y/o familiar. Ellos se mantienen vinculados a la comunidad, aunque su identidad puede ser reconfigurada por la relación que establecen con el nuevo territorio. Por último, es importante notar que los profesionistas retornados siguen una ruta no lineal, determinada por la búsqueda de empleo o de servicio profesional. En este andar generalmente pasan varios años, hasta que cierta suerte, laboral o familiar, les favorece el retorno; empero, el regreso a la comunidad está cargado de incertidumbres, ya que el ser profesionista y el ‘ser yo y comunidad’ se ponen de manifiesto.

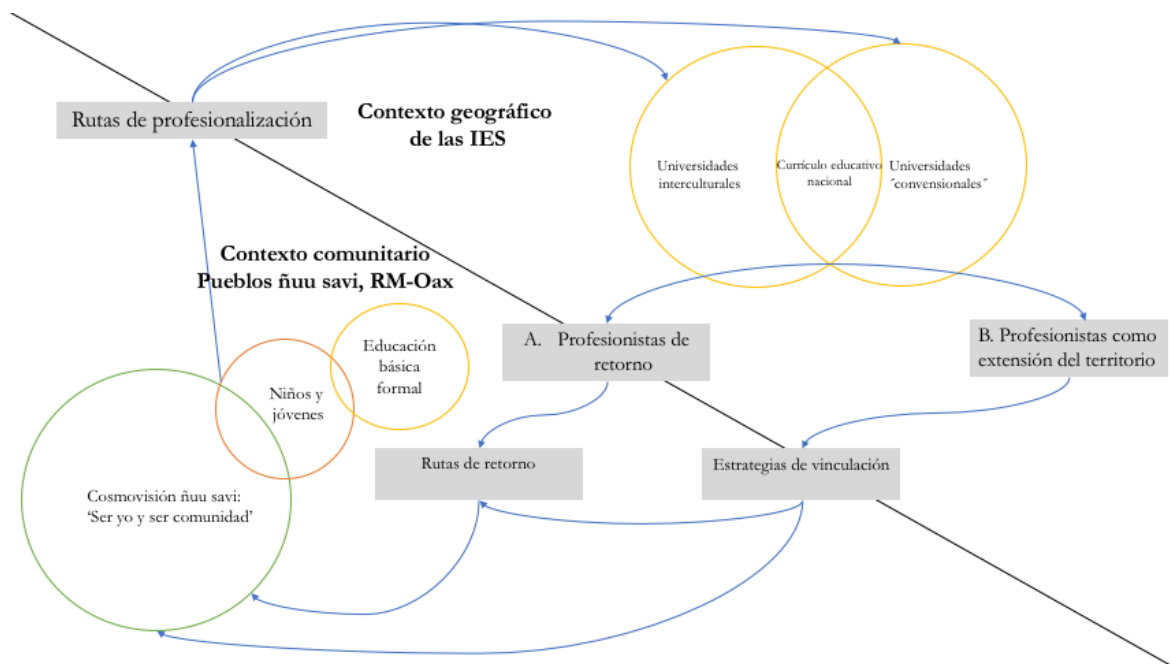
Las diferentes cosmovisiones –para propósitos de la investigación, la eurocéntrica y la *ñuu savi*– interactúan como un archipiélago con varios canales de agua, que de alguna forma los separan, pero también los unen. Estas cosmovisiones, al entrar en contacto por la escolarización, crean fricciones. Es importante resaltar que estas fricciones no siempre tienen consecuencias

negativas; también han generado cambios positivos en los pueblos *ñuu savi*, como la profesionalización de las mujeres y su participación en cargos comunitarios o la reafirmación identitaria de algunos jóvenes por la discriminación y desigualdad vividas fuera de la comunidad. De igual forma, es relevante notar que al interior de cualquier comunidad indígena hay conflictos y tensiones, a menudo invisibilizados en trabajos folklorizados. Por ejemplo, un número creciente de adultos asocia la lengua y la cultura *ñuu savi* con la reproducción de situaciones de pobreza y marginación social, así como con la discriminación, por lo que esperan que el tránsito por la educación escolarizada de sus hijos cambie esta situación. De esta manera se reemplaza el *tu'un savi* por el español como primera lengua en muchos hogares, y se ocultan o desvalorizan otros elementos que son identificados como marcadores de la identidad, como los rituales y la vestimenta, tal como se notó entre los migrantes nahuas y tenek establecidos en la capital potosina (Chávez González, 2010). En este sentido, es un reto alejarse de estas concepciones y reconocer que la lengua y cultura *ñuu savi* son igual de importantes que la educación escolarizada.

Por otra parte, la mayoría de las investigaciones que se realizan sobre la profesionalización de indígenas se han llevado a cabo en contextos urbanos, desde la cosmovisión de un investigador de otra etnia. Sumado a ello, ser indígena no es lo mismo para todos los indígenas. La palabra en sí misma homogeniza a los *ayuuks*, *binnizá*, *ikoots*, *ñuu savi*, entre otros, así como a sus variantes lingüísticas y culturales. Lo indígena está asociado a la lengua, la vestimenta, la comida y las costumbres, y se obvia que el ser indígena es también memoria colectiva y vivencia subjetiva (Sánchez-Parga, 2013). Por ende, cada pueblo indígena es único. Lo que se procura con esta investigación es tratar de comprender qué significa ser *ñuu savi* para el *ñuu savi*, desde sus experiencias y subjetividades como profesionista. La figura 1 resume el planteamiento del problema y los supuestos que dan pie a esta investigación.

**Figura 1.**

Las fricciones entre cosmovisiones. Una mirada desde el ser *ñuu savi* y ser profesionista.



Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1, el círculo verde en la esquina inferior izquierda representa la cosmovisión *ñuu savi*, tocada por la educación básica formal, a través de la escolarización de los niños y jóvenes. La línea diagonal separa el territorio *ñuu savi* del nuevo lugar de residencia del estudiantado, que puede ser en una zona rural o urbana. Los círculos amarillos que se superponen en la esquina superior derecha ilustran las universidades interculturales y convencionales, donde los *ñuu savi* trazan sus rutas de profesionalización, destacando el currículo educativo nacional que rige a ambos modelos. Los profesionistas de retorno se ubican en la frontera, por el doble reto que implica el regreso, y también porque es paulatino y puede implicar pasos por varios espacios antes de volver a la comunidad. Los profesionistas, como extensión del territorio, mantienen una vinculación comunitaria a través de diversas estrategias y, en algunos casos, trazan sus rutas progresivas de retorno.

Como vimos en la revisión de literatura, las fricciones que se generan entre la cosmovisión *ñuu savi* y la cosmovisión eurocéntrica pueden ser observados desde diferentes procesos, tales como: a) la educación básica formal, donde los *ñuu savi* transitan de una cosmovisión a otra alrededor de 12 años; b) en la transición del territorio indígena a una zona de

residencia diferente, donde tienen que adaptarse a las nuevas normas socioculturales; c) a lo largo de las rutas de profesionalización, que puede iniciar en universidades convencionales o interculturales, ambos influidos por el currículum nacional; y en d) el retorno a la comunidad, condicionado por las posibilidades laborales y por las normas comunitarias. Estas fricciones, de alguna forma, reconfiguran ‘el ser yo y ser comunidad’, en al menos tres dimensiones: 1) las formas de concebir y hacer la vida son diferentes, 2) los procesos de aprendizaje en la escolarización y durante la profesionalización no coinciden con los comunitarios y, 3) los conocimientos y saberes tienen diferentes propósitos.

En suma, se buscó explorar la reconfiguración del ‘ser yo y ser comunidad’ en las rutas de profesionalización de los *ñuu savi* de la comunidad de La Mixtequita, municipio de San Juan Mazatlán, Mixe, Oaxaca. La exploración se enfocó en las fricciones entre lo comunitario y lo global, representado por la educación escolar y la profesionalización. En otros términos, se trata de situarse (*kunté yo*) como *ñuu savi* en esta zona de fricción, escuchar (*kunini yo*) y comprender (*jaa'kuni yo*) cómo los *ñuu savi* interactúan, retoman, modifican, adoptan o resisten a las conexiones que van de una cosmovisión a otra a lo largo de su formación y actuar profesional. Para ello, la investigación se organizó en la lógica de la espiral, en la que se puede ir y regresar las veces que sean necesarias para responder a las siguientes preguntas:

### 1.3 Preguntas de investigación

Pregunta madre

¿Cómo se adapta el ‘ser yo y ser comunidad’ en las diversas rutas de profesionalización (de retorno y extensión del territorio) de los *ñuu savi*?

Preguntas hijas

1. ¿Cuáles son las fricciones que se producen en los profesionistas *ñuu savi* por la escolarización y la profesionalización?
2. ¿Cuáles cambios surgen en las relaciones comunitarias por la profesionalización?
3. ¿Qué significa ‘ser yo y ser comunidad’ para las profesionistas *ñuu savi*?

## 1.4 Objetivos de la investigación

### Objetivo general

Explorar la adaptación del ‘ser yo y ser comunidad’ en diversas rutas de profesionalización *ñuu savi* de la región mixe de Oaxaca.

### Objetivos específicos

1. Identificar las fricciones y cohesiones que se producen en los *ñuu savi* a partir de su tránsito por la educación escolarizada y en sus diferentes rutas de profesionalización.
2. Examinar cómo se reconfigura la vida comunitaria *ñuu savi* con las diferentes formas de participación de los profesionistas.
3. Analizar las representaciones que los profesionistas poseen del ‘ser yo y ser comunidad’ desde sus propias trayectorias.

## 1.5 Supuestos

El pueblo *ñuu savi* está conformado por una población diversa; entre ellos hay jóvenes con estudios truncados y profesionistas de ‘primera generación’, identificados como agrónomos, veterinarios, abogados, enfermeros, profesores, entre otros. Algunos se encuentran en el pueblo laborando en alguna de las instituciones de educación básica y de salud, o brindando sus servicios en algún cargo comunitario (profesionistas de retorno); mientras otros migraron al interior del país y a los Estados Unidos de América (EE. UU.) (profesionistas como extensión del territorio).

Los profesionistas retornados siguen una ruta compleja, con alejamientos de su familia y comunidad, la cual, en algunos casos, les lleva varios años para llegar de vuelta a su comunidad. Sumado a ello, el reingreso a la comunidad es complicado, ya que se espera que el profesionista participe de las actividades comunitarias y ponga al servicio de la comunidad sus conocimientos, pero también se espera que estos conocimientos académicos y las habilidades personales no sobrepasen el ‘ser yo y ser comunidad’. Ahora bien, el retorno de los profesionistas reconfigura en cierta medida la vida comunitaria. Los que asumen algún cargo ejercen nuevas prácticas durante su servicio e impulsan cambios estructurales en la gobernanza comunitaria y, los que permanecen como ‘residentes’, buscan estratégicamente que su opinión y participación sean tomadas en cuenta por la asamblea. Posiblemente, esta pretensión tenga una relación con sus

historias de vida y con el ejercicio de su profesión en otros contextos o porque han integrado conscientemente ambas cosmovisiones (la occidental y la *ñuu savi*) en su ‘ser’ y ‘hacer’.

Por su parte, los profesionistas que se encuentran fuera mantienen relaciones con la comunidad a través de la familia y, en algunos casos, son una extensión del territorio al reproducir los elementos de la vida comunitaria en sus nuevos contextos; sin embargo, el vínculo que mantienen con el nuevo territorio gradualmente reestructura su identidad.

Respecto a los jóvenes que no estudiaron la ES, muchos emigraron a los Estados Unidos, pero los que permanecen en la comunidad son los que preservan con mayor arraigo los elementos de la vida comunitaria. Son los que han asumido con responsabilidad el sistema de cargos comunitarios, fungiendo, principalmente, como topiles y vocales. Súmese a esto que el cargo se ejerce de forma gratuita, lo que implica abandonar el trabajo propio y mantenerse junto con la familia por un año sin ingresos. Quizá esto tenga que ver con que sus padres y la misma comunidad los hacen herederos y responsables del destino de la comunidad.

No todas las carreras permiten el retorno de los profesionistas a la comunidad de origen, porque sus perfiles no responden al contexto comunitario. A la falta de empleos profesionales, se suma la carencia de solares o parcelas y la percepción de que el retorno implica brindar un servicio sin remuneración a través de los cargos, aplazando la mejora de la situación económica personal y familiar de los retornados.

Finalmente, algunos profesionistas han dejado de hablar el *tu'un savi* o la niegan y refieren que solo lo comprenden. Este rechazo de la lengua natal se debe a la discriminación recibida a lo largo de su escolarización y profesionalización, así como a experiencias de maltrato de sus padres y otros familiares.

En este sentido, la cosmovisión *ñuu savi* y la escolarización juegan un papel importante en la configuración y reconstrucción de la identidad de los profesionistas (en el doble sentido como se plantea desde la cosmovisión *ñuu savi*: ‘ser yo y ser comunidad’), tanto dentro del territorio como en su extensión simbólica. La familia y la comunidad entregan (*na kua yo*) a los hijos, como una herencia, la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos y saberes,

entre otros elementos culturales, para la preservación de una vida comunitaria en paz (*kunte va'a yo*). Estas, al entrar en contacto con la cosmovisión eurocéntrica, generan fricciones que gradualmente reconfiguran el 'ser yo y ser comunidad'. De igual forma, la escolarización y la profesionalización, al ofrecer contenidos poco pertinentes al contexto *ñuu savi*, generan un proceso de desplazamiento de los elementos de la vida comunitaria y la invisibilización o la negación de la identidad étnica. Además, reproducen una racionalidad colonizadora al ofrecer una trayectoria de profesionalización individualizante, promoviendo la migración urbana entre los jóvenes, pues estos valores contrastan fuertemente con los valores del pueblo *ñuu savi*.

## 1.6 Justificación

Esta investigación procuró partir de una postura no confrontacional (entre la cosmovisión *ñuu savi* y la presente en las escuelas), ni generar un trabajo sesgado en donde se victimice o folklorice la cultura *ñuu savi*. Se pretendió situar las fricciones que perjudican la vida en comunidad, así como identificar aquellas que representan una oportunidad de articulación entre ambas cosmovisiones. Sumado a ello, se propuso traducir –del *tu'un savi* al español– la problemática en estudio de la manera más objetiva y respetuosa posible, recuperando la vida pacífica, los conflictos, las contradicciones, las desigualdades y las amenazas del pueblo *ñuu savi*.

Por otro lado, el trabajo sustenta su pertinencia comunitaria al hablar de los *ñuu savi* desde el ser *ñuu savi* y desde el interior de la comunalidad. Como profesionista de retorno, se priorizó mi participación en la gobernanza comunitaria para responder colectivamente a las preguntas planteadas para esta investigación, en vez de extraer información por un interés individualista. En tanto que, en el orden educativo, el trabajo no buscó simplemente criticar la educación escolarizada para las comunidades *ñuu savi*, sino que procuró ubicar dentro de estas fricciones aquellas fortalezas y potencialidades que pudieran contribuir de manera positiva al fortalecimiento de la vida comunitaria.

En este sentido, por un lado, se buscó conocer cómo la tradición y los esquemas de formación de la educación escolar influyen en los estudiantes *ñuu savi* y, por ende, en la dinámica comunitaria; y por el otro, se examinó cómo los elementos de la vida comunal configuran la trayectoria de los jóvenes en la universidad. Asimismo, se identificaron las estrategias y mecanismos que los estudiantes indígenas implementaron para integrarse a la vida comunitaria

después de su formación profesional. Se reconoce que esta tensión entre lo comunitario y lo global no está confinado a un solo contexto indígena, sino que estas fricciones están presentes en cualquiera de los 15 pueblos indígenas y un afromexicano del estado de Oaxaca, y a lo mejor en todos los pueblos indígenas de Latinoamérica, y son equiparables en sus luchas y resistencias. Por ser parte de la comunidad *ñuu savi* de la región mixe, la presente investigación se enfocó en esta comunidad. Reconociendo la gran diversidad de comunidades indígenas y sus respectivas relaciones con la educación formal y sus miembros profesionistas, no se pretendió llegar a generalizaciones. No obstante, se espera que los resultados sean relevantes y aporten hallazgos valiosos a cualquier persona interesada en temas de educación y profesionalización en contextos indígenas.

Sumado a ello, se propició la autoría indígena y la coautoría intercultural al reconocer mi propia experiencia formativa profesional a través de una narrativa autoetnográfica que permitiera dar cuenta de los contextos interculturales que configuraron mi identidad profesional, así como lo que significa ser *ñuu savi* desde mi propia vivencia.



## **2. Perspectiva teórica-conceptual. Territorio, educación y escolarización en el ‘ser yo y ser comunidad’**

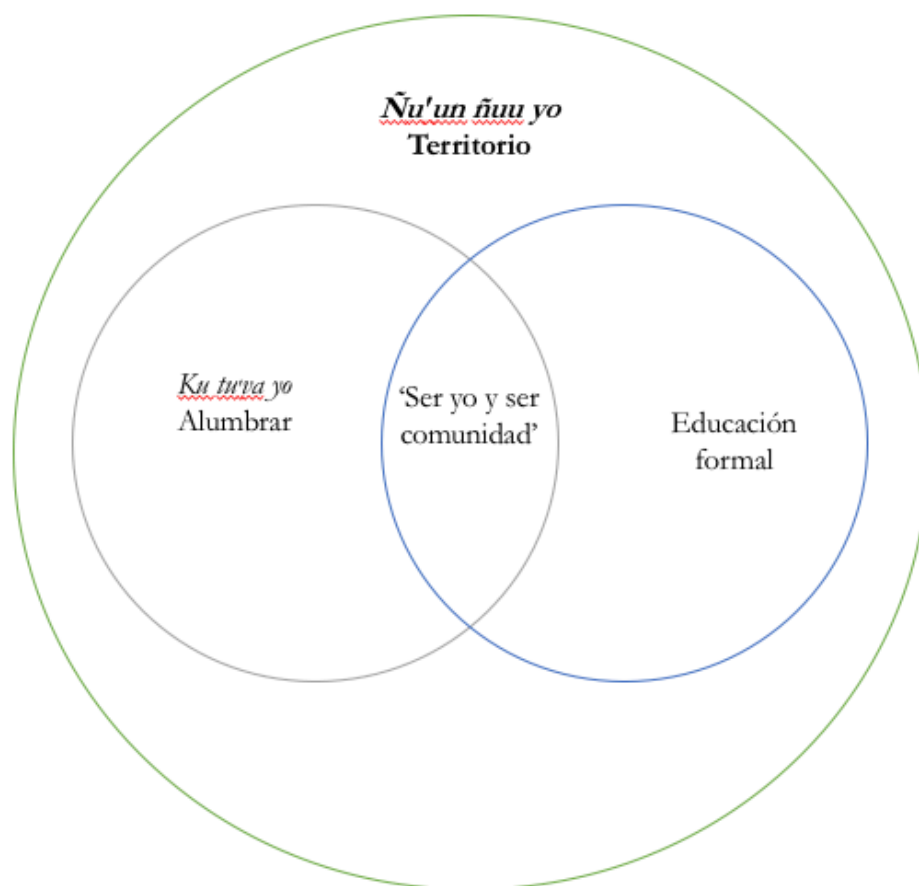
El marco teórico de la presente investigación se construyó con nociones sobre educación en el territorio *ñuu savi* (alumbrar: *kutu'va yo*), ‘ser yo y ser comunidad’ y la educación formal. El capítulo se estructura en cuatro apartados: a) ‘Ser yo y ser comunidad’ en el territorio, b) Territorio comunal, c) Educación en comunalidad. Alumbrarse en el territorio (*kutu'va yo*) y d) Escolarización del ‘ser yo y ser comunidad’. Se procuró relacionar las teorías desde una lógica de horizontalidad para comprender la forma en que se reconfigura la identidad *ñuu savi* a través de diferentes rutas de profesionalización y, a su vez, explorar la construcción de los aprendizajes desde experiencias comunitarias y la educación formal.

De particular relevancia en este análisis son las nociones sobre las culturas indígenas que no siempre representan el ser y hacer de los pueblos. En algunos casos se hace referencia a una cultura estática e idealizada y, en otros, se usa el castellano como la única lengua para representarla. Como punto de partida, es importante resaltar que las lenguas indígenas no son solamente un recurso de comunicación oral, sino que integran las cosmovisiones de los pueblos. Por ende, la traducción o interpretación desde una postura académica no siempre logra plasmar la cosmovisión de los pueblos, ya que conlleva una amputación lingüística y cultural (Torres Farfán & Ccasa Champi, 2008). En este sentido, se pueden estar usando las mismas palabras como conceptos, pero es muy probable que simbólicamente estemos entendiendo cosas diferentes e incluso contradictorias (Robles Hernández y Cardoso Jiménez, 2007).

La figura 2 representa el marco interpretativo utilizado en la presente investigación, centrado en el ‘ser yo y ser comunidad’, desde donde se examinaron las fricciones entre dos escenarios: la educación comunitaria que fomenta la cultura y la cosmovisión *ñuu savi* y la educación formal (representada por la escolarización y la profesionalización). También se sitúan las reconfiguraciones del ‘ser yo y ser comunidad’ en las diferentes rutas de profesionalización, así como en el retorno y la extensión del territorio. Por eso, el círculo grande representa la conceptualización del territorio desde la cosmovisión *ñuu savi*.

**Figura 2.**

Perspectiva teórica conceptual.



*Fuente:* Elaboración propia.

El tema del territorio se ha abordado profusamente y ha adquirido una connotación polisémica. En este sentido, se puede entender desde varias perspectivas: como espacio geográfico, delimitado por fronteras y ejercido por un poder político (Figuerola González, 2022); como un espacio de gobernabilidad que se reproduce en permanente ‘conflictualidad’ (enfrentamiento en las interpretaciones) por la expansión de las políticas neoliberales (Mançano Fernandes, 2008); como apropiación y disputa del espacio de carácter político y económico entre diversos grupos sociales, en contextos de relaciones de poder con el Estado (Castillo, 2020); como construcción social, flexible y variante, habitado por la memoria y la experiencia de los pueblos en una relación entre vida natural y vida humana, y no como ‘espacio’ antrópico (Fals Borda, 2000); o como etnoterritorios, entendidos como el territorio histórico, cultural e identitario que cada grupo etnolingüístico reconoce como propio (Barabas Reyna, 2004).

De igual forma, la territorialidad se puede entender desde los movimientos sociales (por ejemplo, el Movimiento de los Trabajadores Rurales sin Tierra en Brasil), que hacen del territorio un espacio de construcción social autónomo, cargado de sentidos y formas de ser rehabilitado y reconstruido (Wahren, 2012); como uso cultural, significación y construcción creativa del territorio, en un sentido de pertenencia comunitaria (Prada Alcoreza, 2017); o como una concepción intercultural, no antropocéntrica del territorio, que se construye respetando las perspectivas comunitarias de los pueblos y nacionalidades indígenas (Herrera Montero & Herrera Montero, 2020).

Para esta investigación, se abordó la noción de territorio desde la ‘comunalidad’ en diálogo con la cosmovisión *ñuu savi*, por las similitudes y coincidencias entre comunalidad y la noción *ñuu savi* del *kunté va'ayo*. Sin embargo, destaco algunas distinciones, como es el caso del territorio, que en la cosmovisión *ñuu savi* está al centro de la vida comunitaria. Preciso también que no pretendo conceptualizar o categorizar esta forma de ser y hacer vida, porque sería reducir las múltiples formas de vivirla; por el contrario, lo que procuro es entrelazar esta noción con la comunalidad para visibilizarla.

## 2.1 ‘Ser yo y ser comunidad’ en el territorio

Antes de abordar las perspectivas sobre el territorio comunal, es importante situar la noción de territorio desde la cosmovisión *ñuu savi* de La Mixtequita, Oaxaca. En *tu'un savi* se usa la palabra *ñu'un ñuu yo* para hacer referencia al territorio. En su concepción contextual, significa ‘la tierra de nuestra comunidad’ e incluye espacios para habitar (*ñu'un kunté yo*), para las actividades de sostenimiento familiar (*ñu'un satinñu yo*) y sitios para el agradecimiento (*ñu'un kua'a ta'vi yo*). Sin embargo, no se restringe a estos espacios, ya que también incluye el ‘hacer’ -comunitario y familiar- y el ‘estar’. El hacer comunitario está relacionado con el servicio, las asambleas, el tequio y las fiestas. El hacer familiar se refiere a las formas de relacionarse con otras familias y con la naturaleza, los rituales, las celebraciones y costumbres, la alimentación y el cuidado del cuerpo, prácticas que pueden reproducirse simbólicamente en otros lugares. Por lo tanto, el territorio está unido a los *ñuu savi*; es decir, podemos llevar el territorio con nosotros y así fungir como una extensión del mismo.

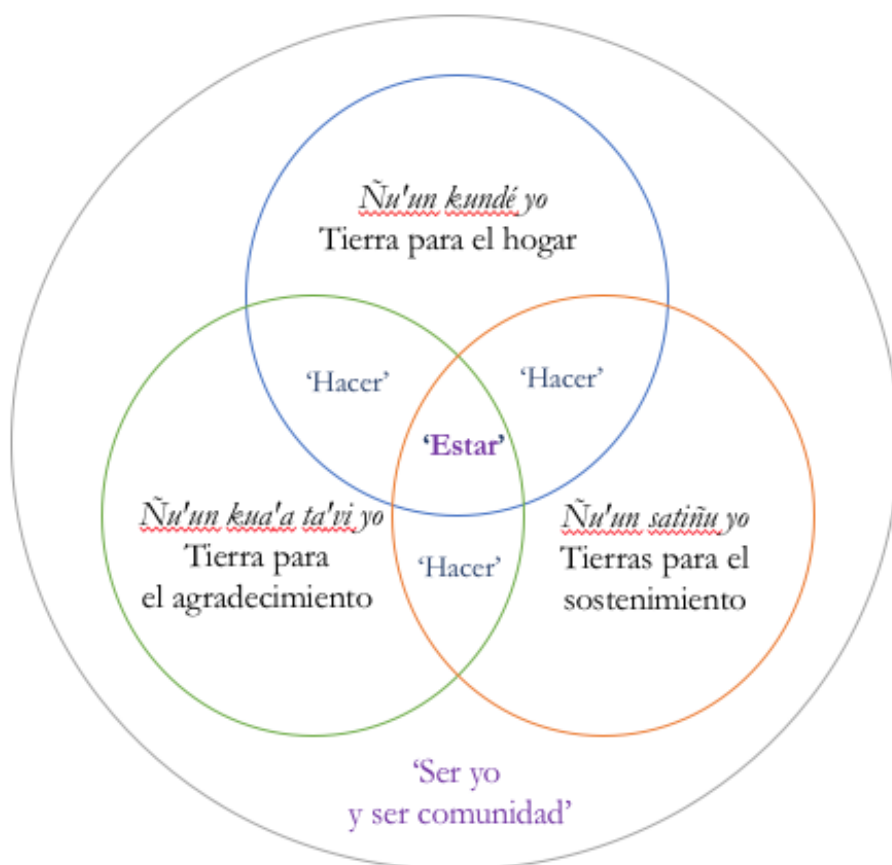
El ‘estar’ se refiere a la forma de conducirse en el territorio y está guiada por la lógica del *kunté va'a yo*, que propiamente significa vivir sin problemas, sin pleitos, o vivir en paz. Estar en el territorio implica respetar la gobernanza comunitaria, regida por las actas de asamblea y por el buen juicio de las autoridades, cumplir con el *ku nee tiiñu* (tener trabajo o vivir en el trabajo), --lo que en otros contextos se concibe como ‘cargos’ y que se ha aceptado como su símil en el contexto *ñuu savi*--, participar de los tequios y asambleas y responder a las diversas injusticias que afectan a la comunidad. El ‘estar’ en las diferentes actividades y servicios es observado por la comunidad, y se ponen a consideración los sentimientos y pensamientos que guían la conducta de la persona, que bien pueden ser respetados, cuestionados o rechazados.

Ahora bien, el ‘ser yo y ser comunidad’ se configura dinámicamente por la cosmovisión, la lengua, la memoria histórica, la ascendencia familiar, los conocimientos y saberes, y es fundamental para ‘hacer’ y ‘estar’ en el territorio. En este sentido, el ‘ser yo y ser comunidad’, en muchos ámbitos de la vida comunitaria, resulta ser un elemento de cohesión o fricción.

Es importante notar que el territorio está al centro de la vida comunitaria; por ello es relevante el ‘estar’ del ‘ser yo y ser comunidad’. En la figura 3, el círculo gris representa la cosmovisión *ñuu savi*. Los círculos interrelacionados representan la tierra donde se asienta la comunidad y, entre la cosmovisión y los círculos más pequeños, se configura el ‘ser yo y ser comunidad’, con lo que hacemos y cómo estamos. Este imaginario de transitar de la cosmovisión al territorio se configura dinámicamente desde el nacimiento hasta la muerte, y es determinante para ser aceptado, respetado, castigado o desterrado, aunque algunas familias, en desacuerdo con estos valores, han tomado la decisión de retirarse de la comunidad.

**Figura 3.**

*Ñu'un ñuu yo*. La tierra de nuestra comunidad



*Fuente:* Elaboración propia.

Por otro lado, el territorio para los *ñuu savi* no es hermético; a lo largo del tiempo se han aceptado e integrado tradiciones, comidas, vestimentas, herramientas y tecnologías de otras culturas. En ciertos casos adquieren usos y significados contextuales, y en otros son una calca de la cultura occidental. Sumado a ello, lo que mantiene con vida (*ñu'un téku*, tierra viva) y en resistencia (*sa'a ndakuí ini yo*, tener un interior fuerte) al territorio son los cargos, las asambleas, el tequio (*saa tĩĩũ*, hacer trabajo) y las fiestas. Sin embargo, la noción de vida, metafóricamente, es una especie de actividad eléctrica del corazón con ritmos irregulares, derivada de factores externos e internos.

Esta integración y aceptación de elementos hace que el territorio esté en constante reconstrucción (*saama na kivi*, el tiempo cambia o los días cambian). En consecuencia, hay ciertos

usos y costumbres que desaparecen y son suplidos por otros, otros se reconfiguran y unos más persisten. En este ‘cambio de tiempo’, la cosmovisión también cambia. Por ejemplo, la defensa del espacio aéreo y el subsuelo, como parte del territorio, surge en oposición a los discursos y pretensiones del Estado. Además, en la actualidad la tierra no se vende a foráneos, principalmente a mestizos (*stila* o *sto'o*), porque se tiene la noción de que estos son aliados del Estado y pueden modificar radicalmente la vida comunitaria.

Desde esta noción, desterritorializarse no solo significa cambiar de lugar o residencia (voluntaria o forzada), sino que conlleva un cambio de cosmovisión que puede afectar la autonomía de la comunidad; de esta manera, uno puede desterritorializarse estando dentro de la comunidad. Es decir, nuestras prácticas y pensamientos pueden provocar distanciamiento con el territorio al no respetar el principio del *kunté va'a yo* que sostiene el trabajo, las asambleas, el tequio, los acuerdos y normas de convivencia o al reproducir cualquier tipo de injusticia dentro de la comunidad.

En suma, para los *ñuu savi*, la noción de territorio incluye el espacio físico y simbólico donde se configura el ‘ser yo y ser comunidad’ que, al ‘hacer’ y ‘estar’, permite determinadas relaciones de cohesión o fricción. Desde esta cosmovisión, procuré situar la realidad (escenario) desde donde diversos autores han acuñado sus perspectivas teóricas y empíricas sobre ‘territorio’.

## **2.2 Territorio comunal**

Para explicar la noción de territorio comunal retomo las reflexiones de Floriberto Díaz Gómez, Jaime Martínez Luna, Juan José Rendón Monzón y Benjamín Maldonado Alvarado, fundadores de la palabra ‘comunalidad’. También cito a otros pensadores que han aportado reflexiones relevantes sobre el tema, como Sofía Robles y Rafael Cardoso. Aclaro, tal como lo hacen los mismos teóricos, que la comunalidad no es un concepto, ni mucho menos una idea, es una forma de vida y razón de ser. Con esta lógica, se busca utilizar la comunalidad para situar la cosmovisión que guía la educación en los pueblos indígenas.

La palabra ‘comunalidad’, entendida como la vivencia y el modo de ser de los pueblos indígenas, se empezó a usar de forma separada a finales de los años 70 por Floriberto Díaz

Gómez, *ayunjk* de Santa María Tlahuitoltepec, y Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao de Juárez. El surgimiento de la palabra fue resultado de un proceso de vinculación intercomunitaria, específicamente, con la conformación del Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (CODREMI) y la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRE-NASIJ) (Guerrero Osorio, 2013).

La comunalidad es relevante para entender la noción de territorio desde las cosmovisiones indígenas —específicamente la *ñuu savi*—, ya que esta expresa la vivencia y modo de ser de los pueblos indígenas, así como la forma en que han resistido al individualismo a lo largo de los siglos. Integra elementos centrales en constante movimiento —territorio, tequio, poder, fiestas comunitarias y la asamblea—, que son atravesados por elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, la religiosidad, los conocimientos, las tecnologías, entre otras (Maldonado Alvarado, 2005; Martínez Luna, 2010). También resulta útil, porque al igual que la noción del *kunté va'ayo* incluye todo lo que se hace, se dice, se crea y se piensa en una comunidad, es decir, todo el conjunto de formas de organización, cargos y funciones, normas de convivencia, creaciones materiales e intelectuales, así como actividades económicas, políticas, organizativas, ceremoniales o de cualquier otra índole (Rendón Monzón, 2003). Sin embargo, tal como lo menciona Rendón, la comunalidad no es igual para todos los pueblos indígenas; por el contrario, tiene múltiples y variadas manifestaciones. Puede decirse que hay ciertas particularidades de cada pueblo respecto a cómo, cuándo y en qué circunstancias se realizan diferentes actividades. También estas formas de vida comunitaria no siempre son armónicas, sino que también se construyen entre tensiones, conflictos y contradicciones. De esta manera, aquí procuro poner en diálogo la comunalidad con la noción *ñuu savi* de territorio.

Robles Hernández y Cardoso Jiménez (2007), quienes compilaron las reflexiones del antropólogo Floriberto Díaz, explican que el territorio forma parte de los elementos que definen la comunalidad: la tierra, el consenso en asamblea, el servicio gratuito, el trabajo colectivo y los ritos y ceremonias. Así, la noción de tierra desde la cosmovisión *ayunjk* es concebida como madre y territorio. La tierra es una madre que nos pare, nos alimenta y nos recoge en sus entrañas. En este sentido, nosotros entramos en relación con ella de dos formas, a través del trabajo (territorio) y por medio de los ritos y ceremonias comunitarias (madre). Esta relación no se da de una manera separada; se da normalmente en un solo momento y espacio, en un sentido de

igualdad con los demás seres vivos. En esta misma lógica de reconocer la tierra como madre y territorio, Ibarra Eliessetch y Carrasco Orellana (2021) explican el territorio desde la autonomía del pueblo *ayuuik* de San Pedro y San Pablo Ayutla como el sustrato material y simbólico que cobija la vida comunitaria y que permite el crecimiento de la comunidad. Su centralidad se despliega en la vida cotidiana y en la ritual, ambas ancladas en una fuerte religiosidad.

Estas reflexiones realizadas desde el territorio *ayuuik*, resaltan la forma de trabajar de una persona para el bien de la comunidad, dándole respeto frente a los demás comuneros. Este trabajo colectivo, o tequio, tiene diversas variaciones: el trabajo físico para realizar obras públicas, el trabajo a nivel familiar (mano vuelta, ayuda mutua), atender a los invitados en una fiesta, el apoyo entre comunidades y el trabajo intelectual, que consiste en poner al servicio los conocimientos adquiridos en las escuelas (Robles Hernández & Cardoso Jiménez, 2007).

A partir de un contexto similar al *ayuuik*, Martínez Luna (2010) agrega que el territorio comunal es la base de la autodeterminación y la reproducción física y social del pueblo zapoteca de la Sierra Juárez. Desde esta perspectiva, la autodeterminación territorial tiene tres dimensiones: 1) la propiedad pertenece a la comunidad, 2) puede usarse en términos familiares y, 3) todo se arregla en el interior del pueblo. Por esto mismo, la autodeterminación es posible siempre y cuando se cuente con el consenso de la comunidad, se participe mediante trabajo y no se tenga injerencia del Estado. Por ende, el territorio es para los zapotecas la fuente misma de su realización cotidiana, la expresión profunda de su visión del mundo y la madre de la comunidad. En esta misma perspectiva, Esquivel Ayala (2013) agrega que el territorio comunal es la base de la reproducción física y social –constituido por bienes naturales y sagrados– para el buen desarrollo de la cultura comunitaria.

Rendón Monzón (2003) explica que el territorio comunal es entendido como el espacio físico donde se asienta y vive la comunidad, así como su forma de organización. El espacio físico comprende los suelos, bosques, aguas y todos los recursos que son aprovechados, conservados y desarrollados por la comunidad, ya sea de manera directa o indirecta, así como las construcciones, los sitios ceremoniales y sagrados, y las zonas arqueológicas que pueden ser aprovechados por el turismo. En tanto que la organización comunal comprende la lengua, las prácticas religiosas, el detallado conocimiento de las características del entorno geográfico, de las



propiedades, de los objetos de trabajo y del comportamiento de las plantas y animales (Rendón Monzón, 2003).

Por otro lado, el territorio comunal se distingue por el tipo de propiedad. En estos casos el territorio no está dado por el gobierno en propiedad individual, sino que está dado por la asamblea a través de sus autoridades agrarias. En este sentido, se reduce el individualismo que se asocia con la acumulación de propiedades privadas, ya que las tierras –habitables y para el cultivo-- se otorgan a las familias y se les reconoce como poseedoras legítimas, pero cuando estas incumplen sus deberes comunitarios, la asamblea de comuneros puede desposeerlas de esas tierras.

Otra característica del territorio comunal es la importancia de lo sagrado y lo sobrenatural. Lo sobrenatural ocupa el territorio natural y esta convivencia se construye por una relación tripartita entre humanos-naturaleza-sobrenaturales en un trato de igualdad, respeto y reciprocidad; y para convivir con los sobrenaturales, se les pide permiso a través de rituales mediante los cuales se dan ofrendas (Maldonado Alvarado, 2005). Este aspecto de la cosmovisión reduce la idea de la tierra como propiedad personal o privada.

La importancia de la naturaleza y lo sobrenatural en el territorio común tiende a chocar con la cosmovisión eurocéntrica dominada por el capitalismo neoliberal. En esta línea, Guerrero Osorio (2013) utiliza la metáfora de una espiral situada en la corriente del capitalismo para explicar la comunalidad. Lo que le da forma al remolino son dos fuerzas en tensión: la intervención de la sociedad económica y la resistencia y/o aceptación de la misma por parte del pueblo. El autor plantea que este remolino se realiza en tres dimensiones: la raíz, el acuerdo y el ejercicio. La raíz de la comunalidad nace en la Madre Tierra, y es lo que sostiene el horizonte en el que la gente orienta su vida. El acuerdo es el orden y los modos de organización decididos por todos. El ejercicio es la realización natural de las personas y los seres en un ‘nosotros’. Los pilares de esa raíz en movimiento son: el territorio (habitar), la autoridad (decidir), el trabajo (crear) y la fiesta (gozar). Así, el territorio se crea en el ejercicio de hacernos ‘nosotros’ y cuando se defiende colectivamente la raíz del mundo. En este sentido, la tierra se cultiva como territorio al ser habitado de manera peculiar y distinta por mujeres y hombres, y al realizar el ‘nosotros’ en la oralidad, el trabajo y la fiesta, según las reglas y modos propios. Además de concebirla como

naturaleza viva, el territorio también es el lugar sedimentado de vida y muerte, como huella actual de lo pasado y lugar de la historia presente, un lugar para recordar y reinventar el presente desde la noción del ‘nosotros’. En suma, el territorio es el giro de ese remolino en una corriente de agua rápida.

En este marco, se nota cómo el territorio comunal se ha ido conceptualizando desde varias perspectivas como algo diverso y dinámico: la tierra como territorio y madre (Robles Hernández y Cardoso Jiménez, 2007), el territorio como base de la autodeterminación y la reproducción física y social (Martínez Luna, 2010), el espacio físico donde se asienta y vive la comunidad y su forma de organización (Rendón Monzón, 2003), por el tipo de propiedad agraria y por la expresión sobrenatural que hay en él (Maldonado Alvarado, 2005), y el territorio como movimiento que se crea al hacernos nosotros y cuando la defendemos colectivamente (Guerrero Osorio, 2013).

A partir de estas perspectivas, me interesa resaltar que, si bien la noción de territorio desde la comunalidad cobija lo que se hace y se vive en el pueblo *ñuu savi*, esta se entreteje con cierta particularidad. En la cosmovisión *ñuu savi*, el territorio es el centro de la vida comunitaria. Podemos imaginarlo metafóricamente como una especie de puerta giratoria con múltiples hojas que conecta nuestro nacimiento con nuestra muerte y permite nuestra residencia en este mundo temporalmente; así se puede entender que, mientras algunos vamos entrando, otros van saliendo. Al ‘estar’ y ‘hacer’ en el territorio, heredamos una forma de conducirnos, concebida como *kunté va'ayo*, que se adecúa a lo largo de la vida y que, por ende, influye en el ‘ser yo y ser comunidad’.

Esta puerta giratoria también permite la entrada y salida de otras formas de entender el mundo a través de la comercialización, la provisión de bienes y servicios, la relación política con el Estado, el contacto con las religiones y, principalmente, por la escolarización. Algunas de estas nociones siguen el giro de la puerta y se van, pero otras se quedan, y en muchos casos crean fricciones en el territorio. De esta manera, el ‘ser yo y ser comunidad’ es el responsable de aquello que entra y transita o se adecúa a la vida comunitaria. También es responsable de aquello que trae de fuera, refiriéndonos a los modos de actuar y pensar. En este sentido, el movimiento puede ser armónico o discrepante, dependiendo de las fuerzas de fricción o cohesión que entren en contacto.

En relación con lo anterior, desde la cosmovisión *ñuu savi*, el caminar de la comunidad en el territorio (el giro de la puerta) se percibe de manera cíclica y genera adecuaciones en la vida cotidiana (Guerrero Osorio, 2013), lo que en otros contextos podría entenderse como desarrollo cultural. Estas adecuaciones a las expresiones culturales se producen en un escenario de conflictos, tensiones y acuerdos, y en algunos casos puntuales se podría hablar de violencia simbólica, como es el desplazamiento lingüístico del *tu'un savi* por el español.

Dentro de esta figura retórica del territorio, también existe una relación con un pueblo invisible que habita la naturaleza (*ñu'un tyuku*), el cual podría concebirse desde la noción mestiza como espíritus de la naturaleza. Este pueblo habita las montañas, los peñascos, las cuevas, los ríos, los arroyos, los manantiales, y cuida de las plantas, animales y todo lo que en ella existe. En este sentido, esta relación hace del territorio un lugar sagrado, es decir, lo sagrado no es el lugar, sino la relación que se establece con el lugar. Por ende, cuando no se respeta o no se pide permiso para entrar en la naturaleza, los habitantes de este pueblo pueden enfermarnos, incluso enviarnos la muerte a través del ‘espanto’ (una impresión muy fuerte, sobre todo por el miedo). Dentro de esta misma cosmovisión, toda la tierra que está bajo este universo también está habitada por ese pueblo invisible. De esta manera, el *ñuu savi*, que lleva arraigada esta noción, al habitar en otro lugar, sea dentro del país o en el extranjero, establece una relación sagrada con los espíritus que habitan en ese territorio. Por ejemplo, al entrar a los campos agrícolas estadounidenses, el *ñuu savi* pide permiso y se encomienda para que no le pase nada y su jornada sea productiva. Es así como la noción de lo sagrado también se extiende a las nuevas residencias, sean temporales o permanentes.

Ahora bien, es importante notar dos cuestiones. Por un lado, la comunalidad acentúa el rasgo distintivo de la tenencia comunal (con título a nombre de la comunidad); empero la comunalidad también se vive en propiedades ejidales (ejidatarios son ‘poseionarios’ de propiedades del Estado), tal como es el caso del pueblo *ñuu savi* de La Mixtequita, resultado de las políticas de ordenamiento territorial e intervención del Estado en el Istmo de Tehuantepec y la zona baja de la Sierra Norte de Oaxaca entre 1930 y 1992. Actualmente, las tierras –habitables y para cultivos y otras formas de sustento– están bajo la responsabilidad y cuidado de la Comisaría de Bienes Ejidales, integrada por habitantes de la misma comunidad. El segundo

punto a resaltar aquí es cómo la autodeterminación del pueblo *ñuu savi* está en constante conflicto y anuencia. Por ejemplo, el sistema normativo interno en el municipio de San Juan Mazatlán, influenciado por las políticas del Estado, no garantiza una buena gobernanza comunitaria, si tomamos en cuenta que no todos gozan de los mismos derechos y beneficios. El poder se concentra en una sola persona y a menudo falta transparencia en la distribución de los recursos para las obras prioritarias y el fortalecimiento de las comunidades dentro del municipio. Además, se condiciona la entrega de los recursos públicos con criterios subjetivos. Sumado a ello, quienes determinan el precio de los productos agrícolas y pecuarios son los intermediarios externos. Así, la autodeterminación *ñuu savi* puede concebirse metafóricamente como un muro de contención de madera que detiene algo de la corrupción y la ineficiencia de la cultura dominante, pero no logra una infiltración completa.

Por último, la noción de trabajo en el territorio de Robles Hernández y Cardoso Jiménez (2007) ayuda a entender el deseo de la comunidad *ñuu savi* de que sus profesionistas pongan al servicio del colectivo sus conocimientos y experiencias, mediante diferentes cargos. También se espera que estos compartan lo aprendido en otros ámbitos de la vida comunitaria, como las fiestas, el tequio y otras actividades. En este sentido, la formación profesional para los *ñuu savi* tiene un propósito comunal; sin embargo, no siempre se cumple porque cada profesionista entiende y le da un significado diferente al ‘ser yo y ser comunidad’.

En suma, es fundamental reconocer que la noción de territorio comunal, así como la de comunalidad, se configura en función de la cosmovisión de cada pueblo y en función también de quién lo observa o lo antropologiza<sup>2</sup> (Martínez Luna, 2010). De ahí mi interés por entender cómo la educación formal —como algo externo a la cultura *ñuu savi* que entró y se quedó en el territorio— reconfigura el ‘ser yo y ser comunidad’.

---

<sup>2</sup> Jaime Martínez Luna utiliza la palabra *antropologización* para referirse a la tendencia de los antropólogos de partir de rasgos particulares para explicar la vida de cada pueblo y que, en cierto modo, hace más complejo el entendimiento de lo que somos y de lo que podemos proponer al mundo.

### 2.3 La educación para los pueblos indígenas y el alumbramiento en el territorio *ñuu savi (kutu'va yo)*

Este apartado tiene como propósito explorar la noción de educación desde la cosmovisión *ñuu savi*, pero antes me interesa situar las percepciones de la educación formal para los pueblos indígenas, entendidas como ‘educación indígena’, ‘comunitaria’ e ‘intercultural’, que, si bien son complementarias, estas se construyeron históricamente sobre diferentes escenarios y discursos, pero, sobre todo, por su marcada diferencia con la noción *ñuu savi* de educación. Así pues, aquí no se analiza si una es mejor que otra, sino que se resalta su relevancia para comprender de mejor manera aquello que podría fortalecerse de la educación formal con la noción *ñuu savi* de alumbramiento.

En este sentido, la educación indígena tiene como referente, iniciativas, programas, proyectos y políticas públicas enfocadas a un tipo de atención diferenciada para los pueblos originarios de México desde las décadas de los sesenta con la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena y a finales de los setenta a través de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Esta educación se anuncia como intercultural, comunitaria, respetuosa de la diversidad e incluyente. Sin embargo, a partir de una evaluación que la misma DGEI impulsó en el 2011 para evaluar las políticas públicas de los dos años anteriores, se encontró que en gran medida las prácticas escolares y extraescolares fueron cuestionadas por las propias comunidades que han vivido y padecido los problemas que generan las políticas de Estado, que deciden qué es apropiado enseñar y cómo hacerlo, manteniendo una distancia muy notoria entre la implementación de estas políticas y las formas propias de entender el mundo de los pueblos indígenas (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016; Escalón Portilla, 2017).

En este contexto, el extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) planteó seis recomendaciones de política para mejorar la educación indígena en México: 1) fortalecer la inclusión, equidad y la no discriminación, 2) robustecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, 3) establecer un currículo que favorezca la interculturalidad en toda la educación obligatoria, 4) garantizar que docentes y directivos posean características profesionales y culturales acordes con las particularidades del contexto, 5) garantizar que la infraestructura y equipamiento respondan a los ecosistemas locales, 6) impulsar la mejora y la innovación permanente para la niñez y juventud indígena. Sin embargo, su implementación sigue

siendo un reto para los docentes que trabajan en estos pueblos y comunidades indígenas, ya que no generan los resultados esperados porque, según Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016), se aterrizan en ‘cascada’.

Por otro lado, la educación comunitaria tiene sus antecedentes en los planteamientos pedagógicos de Paulo Freire, quien considera que la educación debe llevarse a cabo desde el interior de los sectores comunitarios en una relación comprometida del profesor con la comunidad y su contexto (Pérez Luna & Sánchez Carreño, 2005). La estrategia metodológica implica que profesores y alumnos problematicen una situación concreta y objetiva para que, captándola críticamente, actúen sobre ella. En este proceso, el pensamiento, el lenguaje y el contexto se interrelacionan de forma permanente, porque el pensamiento es ante todo colectivo (Ruiz López & Quiroz Lima, 2014). La educación comunitaria propuesta por Freire contrasta con lo que él denomina ‘educación bancaria’, en donde el docente ‘deposita’ conocimientos en sus estudiantes, sin reflexión crítica (Freire, 1997).

En México, la educación comunitaria tiene sus orígenes en la escuela rural mexicana, con el normalista Rafael Ramírez Castañeda y con los cursos comunitarios implementados en 1973 por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para ofrecer educación primaria a niños que habitaban comunidades rurales donde aún no existían escuelas regulares. El propósito era garantizar saberes y conocimientos prácticos que permitieran mejorar las condiciones de vida de las comunidades a través de la enseñanza de la lectura, la escritura y las operaciones fundamentales. La estrategia incluía la participación de las comunidades y la integración cultural a través de la enseñanza bilingüe y la alfabetización (Rockwell, 1997; Ruiz López & Quiroz Lima, 2014). Los Centros Educativos Comunitarios del CONAFE atendían en el 2016 una población de 334,919 estudiantes a través de 33,657 escuelas. Mientras que en Oaxaca el CONAFE tiene presencia en 172 municipios, de los 570 que conforman el estado (Mejía Botero & Frausto Martín del Campo, 2016).

Específicamente, en Oaxaca la educación comunitaria surge después de 1994 con el levantamiento zapatista, y en el 2001 con la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que tiene como objetivo impulsar, coordinar y evaluar que el respeto a la diversidad cultural y

lingüística esté presente en las políticas y propuestas educativas para todos los niveles y modalidades de estudio. Los aspectos coincidentes de la CGEIB con la educación comunitaria oaxaqueña son los siguientes: la articulación de los conocimientos escolares con los conocimientos locales, la investigación como eje pedagógico, la filosofía comunal como horizonte, la participación comunitaria en los procesos de aprendizaje, el uso de la lengua originaria y un currículo adecuado a la realidad de las comunidades (Maldonado Alvarado, 2016).

En lo que respecta a la educación intercultural en México, Dietz (2014) distingue tres periodos principales: I) el periodo del indigenismo clásico (1930-1980), donde la SEP y el Instituto Nacional Indigenista impulsaron políticas y estrategias para conseguir la homogeneidad étnica –‘mexicanizar al indio’– a través de promotores indígenas y bilingües; II) el periodo de movilización étnica y de multiculturalismos indígena, durante los años 80s y 90s marcado por las políticas impulsadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) para resolver los fracasos del indigenismo a través del programa alternativo ‘educación bilingüe y bicultural’, y en contraposición a estas políticas por las exigencias del levantamiento zapatista de 1994; y III) el periodo del interculturalismo oficial, con la creación de la CGEIB, quien rediseña los programas educativos ofrecidos para los pueblos indígenas mediante la estrategia de “educación bilingüe e intercultural”. En este sentido, la educación intercultural responde a la realidad de una sociedad pluricultural y compleja, caracterizada por fortalecer la diversidad cultural y garantizar la convivencia entre culturas. Sin embargo, los esfuerzos hasta ahora realizados se enfrentan con una fuerte resistencia de parte de la sociedad mestiza, que sigue percibiendo a las lenguas indígenas como ‘dialectos’ inferiores y a la etnicidad indígena como una amenaza para la cultura nacional, percepción que reproduce un gran número de directivos y docentes (Dietz, 2014; Maldonado, 2016).

Más recientemente, la educación en comunalidad tiene como propósito dar respuesta a las demandas sociales, las cuales parten de requerimientos individuales, pero en relación con las necesidades de los otros (Ramírez Iñiguez, 2017). Implica la satisfacción de las necesidades personales, familiares y comunitarias a través del tequio. En este sentido, se forman a los miembros de la comunidad en un escenario dentro del cual el bienestar individual es importante, en tanto que impacta en el bienestar del colectivo (Martínez Luna, 2004). Por ende, la comunidad

no solo es un recurso al cual se hace referencia para favorecer los aprendizajes, sino que es el marco dentro del cual se llevan a cabo estos aprendizajes (Ramírez Iñiguez, 2017).

Como alternativa a estos diversos conceptos que se han desarrollado en relación con la educación en comunidades indígenas, examino la relación entre el ‘ser yo y ser comunidad’ y lo que llamo ‘alumbramiento’ (proyectar luz sobre el camino) para referirme a la educación en la comunidad *ñuu savi*, en diálogo con la forma de ‘estar’ y ‘hacer’ con la familia, la comunidad y el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza). También procuro reconocer el camino que sigue el ‘ser yo y ser comunidad’ para transitar honrosamente en el territorio. Para aproximarnos a su comprensión, es necesario partir de la comprensión de que el alumbramiento es parte del ser y hacer comunidad; no sigue un proceso como el de la educación formal. Es decir, no se insiste en que el padre es quien se encarga de la educación de los hijos, porque desde la noción *ñuu savi*, el padre puede ofrecer ciertas experiencias y conocimientos útiles para la vida en el territorio, pero en ningún momento se mira como docente. Tampoco se insiste en contenidos y tiempos escolares, ya que en este contexto nadie nos dice ‘hoy te voy a enseñar a sembrar’; simplemente llega la temporada de siembra y todos sabemos lo que se tiene que hacer. Así que no es sencillo comparar el alumbramiento y la educación formal.

Siguiendo esta lógica, aquí es importante explicar por qué no utilizo el término ‘educación indígena, comunitaria o intercultural’, el cual se ha utilizado para referirse a la educación en pueblos indígenas de México. Si bien es cierto que hay esfuerzos de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca por transformar la educación formal que se brinda a los pueblos *ñuu savi* de la región mixe, estos se hacen sobre la misma noción funcionalista, con ciertas adecuaciones curriculares, en donde se puede observar que la ‘educación indígena o comunitaria’ incorpora a sus contenidos la lengua indígena como una asignatura o como parte de las actividades escolares. Además, la SEP procura que haya presencia de docentes indígenas, pero en la mayoría de los casos la pertenencia indígena de los profesores no se corresponde con la comunidad y, en muchos casos, ni hablan el mismo idioma. Esta ‘educación indígena o comunitaria’ se sigue realizando en un contexto de encierro y de manera antropocéntrica. Es decir, a las adaptaciones al modelo educativo tradicional de la SEP y la CGEIB para los pueblos *ñuu savi* confusamente se le refiere como educación indígena, y erróneamente se cree que dicha educación corresponde



o es propia de los pueblos indígenas. En suma, se insta a que no se mire como si la educación *ñuu savi* y la educación formal fueran dos variedades de granos o plantas; por ello, utilizo la noción de ‘alumbrar’ o ‘amanecer’ para hacer referencia a la primera, la cual se enfoca en cómo nos construimos como comunidad.

Ahora bien, la noción de educación desde la cosmovisión *ñuu savi* se entiende como *kutu'va* (‘alumbrar el camino’ o ‘amanecer para hacer el bien’) y está asociada a la atención cuidadosa que se le brinda a las experiencias y conocimientos del otro, así como a los cambios que se producen en la naturaleza. También se usa la palabra *skua'a* (ligado a la palabra pintar o rayar), pero esta se usa para referirse a la presencia e interacción del ‘ser yo y ser comunidad’ con el profesor y el pizarrón dentro de las escuelas. En esta lógica, se amanece con las personas (padres, hermanos, amigos o habitantes de la comunidad), la naturaleza (plantas y animales) y el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza).

Desde esta noción, nadie es dueño de sus experiencias y conocimientos; por ello, todo lo que se recibe se devuelve a la comunidad, en un sentido de gratitud. De esta manera, los que nacemos en el territorio recibimos de la familia y comunidad la lengua, las costumbres y creencias, las experiencias y conocimientos, entre otros elementos que nos permitirán transitar en el territorio, y que a la vez tendremos que compartir con quienes lleguen después de nosotros. Además, tenemos que trabajar arduamente (cargos y servicios) para hacer del territorio un lugar habitable para el presente y el futuro. Es así como el alumbramiento comienza y se renueva en el territorio a través del trabajo para el sostenimiento familiar y la vida comunitaria, atravesados por la lengua (sea *tu'un savi* o español) y los sentidos.

En el alumbramiento, el territorio está al centro; no es el ‘ser yo y ser comunidad’ ni quienes alumbran el camino (familia e integrantes de la comunidad), ya que los dos son habitantes temporales, pero el territorio permanece. Lo más importante es lo que el ‘ser yo y ser comunidad’ hace para estar en el territorio y preservarlo para otras generaciones. En este sentido, el alumbramiento es observado por la familia y la comunidad para que las experiencias y conocimientos se transfieran adecuadamente y persistan hacia otras generaciones. La palabra en *tu'un savi* que se traduce como ‘observar’ en español, hace referencia a la atención que se le da a los pensamientos y reacciones emocionales que guían la conducta del ‘ser yo y ser comunidad’ y

que se reflejan en sus acciones. En tal sentido, si se observa que el otro se conduce con apatía, se toma como evidencia que no se afectará por las necesidades y problemas familiares y comunitarios.

Así, el alumbramiento está profundamente interconectado con el contexto sociocultural y con la naturaleza donde se construye la vida comunitaria; es decir, el amanecer está influenciado por las interacciones con el otro, por las costumbres y creencias y por el ecosistema donde habita la comunidad, así como por las actividades agrícolas y pecuarias que se realizan en ese entorno. En este sentido, la relación del ‘ser yo y ser comunidad’ con un ecosistema de selva húmeda no es igual a la relación con un bosque de coníferas de la región mixteca; los saberes, conocimientos, experiencias, valores, creencias y prácticas coexisten en un entramado particular con cada entorno natural. Además, la forma de nombrar la diversidad biológica es diferente de otras culturas y comunidades.

Por otro lado, se procura que la relación que se construye entre el ‘ser yo y ser comunidad’ y el entorno natural (en caso de La Mixtequita, con la selva húmeda) sea siempre positiva. Ejemplo de ello es que las tierras cultivadas se dejan ‘descansar’ por uno o dos años o que se resguardan las franjas montañosas para preservar los ríos, arroyos y manantiales. De la misma manera, la relación del ‘ser yo y ser comunidad’ con el *ñu'un tyuk'u* (pueblo de la naturaleza) se da por una lógica de respeto y de forma racionada; es decir, se toma de la naturaleza lo necesario para sustentar la vida; esto es, se atrapan los peces que se necesitan para alimentar a la familia y se evita el exceso, porque si se toma de más, la persona (‘espíritu’) que habita el río o arroyo puede ‘espantarnos’ con una serpiente, tratar de ahogarnos, hacer que tengamos pesadillas o incluso enviarnos la muerte, según sea la gravedad de nuestro exceso. Sin embargo, hay que reconocer que varias prácticas, basadas en diversos intereses, han pasado por la puerta giratoria, que incitan a transformar la naturaleza en un recurso explotable, comercial e intercambiable.

En este contexto particular, el camino del alumbramiento que sigue el ‘ser yo y ser comunidad’ empieza en la familia (en la casa) y continúa en la comunidad, principalmente con el *nee tiiñu* (tener trabajo o vivir en el trabajo). Este proceso genera cambios en el ser ‘yo y ser comunidad’ que en ocasiones implica avenencia o fricciones que se reflejan en la vida comunitaria. En este camino, lo que se observa son los vicios y la afición que guían los

pensamientos y el corazón. Así, si lo que guía el servicio es la avaricia, el ‘ser yo y ser comunidad’ no puede recibir cargos de mayor responsabilidad porque puede hacerle mucho daño a la comunidad, así que se le mantiene o se le regresa al principio del camino.

A la vez que se experimenta dentro del ámbito familiar y comunitario, el alumbramiento también sigue un movimiento cíclico marcado por el comportamiento del tiempo y por las actividades agrícolas y pecuarias. El agrícola se divide en dos temporadas: temporal (primavera-verano) y tapachol (otoño-invierno), en las que se producen maíz y frijol, principalmente para el autoconsumo. Las actividades pecuarias están relacionadas con la crianza de gallinas, guajolotes y borregos, destacándose el ganado bovino como la especie de mayor importancia por su relevancia comercial. Ahora bien, en la mayoría de estos ámbitos, el alumbramiento se da en situaciones de sufrimiento y resignación, ya que implica levantarse temprano, sobrellevar las inclemencias del tiempo y trabajar en circunstancias de riesgo. Sumado a ello, los modos de producción comercial que nunca salieron por la puerta giratoria homogenizan la actividad agrícola campesina a través de la producción intensiva de variedades híbridas y ‘mejoradas’, con una fuerte tendencia hacia el uso de agroquímicos y tecnologías de producción. La adopción de estas prácticas agrícolas que dañan a la madre tierra, inevitablemente, afecta la vida comunitaria y el territorio, porque se pone en riesgo su continuidad hacia otras generaciones, y tampoco son compatibles con la cosmovisión *ñuu savi*, que procura siempre una relación positiva con la naturaleza.

Bajo esta noción, el alumbramiento acontece en situaciones de necesidad personal, familiar y comunitaria. Dicha necesidad está relacionada con el cuidado del cuerpo –fisiológica y espiritualmente– y la pertenencia familiar (proveer de alimentos y recursos para el sostenimiento) y comunitaria (tequios, asambleas, cargos, fiestas). Asimismo, las necesidades se atienden de manera sensata, es decir, se respetan los tiempos y situaciones de los demás. Por otro lado, las necesidades se diferencian de los deseos, porque estos aparecen una vez que se atiende la carencia o circunstancia; por ello, no todos tienen la oportunidad de escolarizarse y profesionalizarse.

El alumbramiento sucede en diferentes momentos de la vida, en compañía de la familia, en el trabajo comunitario, en relación con la naturaleza y en la relación sagrada con el *ñu'un tyuku*,

y se renueva progresivamente. Sin embargo, algunos amaneceres empiezan más temprano que otros; por ejemplo, muchos niños pasan de niños (*luli*) a hombres pequeños (*tee luli*) por la urgencia paterna de apoyar en el sostén de la familia. En consecuencia, apresuran su alba repitiendo lo que ven en el otro, pero con el tiempo y la continua repetición, lo interiorizan y gradualmente despierta su capacidad creativa.

Con esta noción, me interesa resaltar que, desde la cosmovisión *ñuu savi*, la prioridad es el cuidado del territorio, el cual se logra educando bien ‘al ser yo y ser comunidad’ para asegurar su permanencia. Ejemplo de ello es la forma en que los padres –en el ocaso de sus vidas– eligen a los herederos de las tierras familiares, que por lo general se procura que sea un hijo que las vaya a cuidar, trabajar y preservar.

En resumen, el alumbramiento o el amanecer sirve como marco de referencia para examinar y reflexionar las fricciones que se generan en el ‘ser yo y ser comunidad’ por la escolarización y la profesionalización, que se presentan a continuación.

#### **2.4 Escolarización del ‘ser yo y ser comunidad’**

El concepto de escolarización hace referencia a una práctica educativa institucionalizada surgida en la cultura occidental, producto de una determinada combinación y construcción de sujetos, tecnologías, recursos, saberes, materialidades, intenciones y efectos. En este sentido, la escuela es una forma educativa específica, macerada durante siglos en un espacio geográfico e histórico determinado, que se expandió de finales del siglo XIX a principios del XX por todo el occidente y logró volverse la forma educativa hegemónica en todo el mundo. Esto implicó una especial articulación de elementos que se fueron ensamblando para construirla, muchas veces en forma conflictiva y contradictoria, producto de un proceso que no fue armónico, sino resultado de fuertes conflictos, contradicciones y oposiciones (Pineau, 2021).

Para los pueblos colonizados y los nativos, la escolarización incluía diversas características intrínsecas a la lógica colonial, que consistía esencialmente en la dominación: A) La calidad de la educación ofrecida al nativo de ningún modo podría ser similar a la recibida por el colonizador. La idea prevaleciente era convertir a los nativos en dóciles colaboradores de la colonización. B) La escuela y su currículo debían hacer gala de la superioridad de la civilización

y la cultura europea, pues otras culturas y lenguas se consideraban un obstáculo para la educación. C) El modelo educativo colonial debía apartar a los estudiantes de sus raíces culturales. En esta lógica, las minorías étnicas como los afroamericanos o indígenas americanos experimentaron un proceso de escolarización rezagado y segregado, con el costo de una renuncia forzada a sus culturas ancestrales (Akkari, 2018).

Por otra parte, las relaciones actuales entre los pueblos indígenas y la escolarización están enmarcadas por una brecha de desigualdades. Estas formas de relación responden a las formas explícitas racistas de los sistemas educativos, en donde se excluye a los estudiantes y docentes indígenas, así como a sus visiones del mundo, lenguas y los conocimientos propios de los pueblos. Sumado a ello, estas inequidades han pasado inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía y se han naturalizado como parte de un escenario prevaleciente (Mato, 2015). Las instituciones educativas son el mecanismo de reproducción ideológica por excelencia. Estas diseminan por doquier una ideología colonizadora y una forma de ver el mundo que permea todos los ámbitos de la vida social, destruyendo los conocimientos y saberes propios de las comunidades indígenas (Solano Alpizar, 2014). Desde esta perspectiva, como argumenta Akkari (2018), la escolarización reestructura la cosmovisión de los pueblos colonizados en lo individual y lo colectivo, y la cultura dominante prospera cuando la cultura indígena es reemplazada por la del colonizador. El esfuerzo del colonizado por asimilar la cultura del colonizador tiene profundas repercusiones psicológicas que causan una alineación perdurable. El colonizado se percata fácilmente de que no tiene una identidad viable; aprende desde una edad temprana que los colonizados son subhumanos y al mismo tiempo se da cuenta de que el colonizado nunca podrá alcanzar realmente el estatus del colonizador (Akkari, 2018).

La rígida estructura del sistema educativo vigente reproduce una ‘educación asimiladora’, que promueve un proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos a través de una estrategia que consiste en ignorar a los diferentes (Dietz & Mateos Cortés, 2011). La escolarización opera anestesiando las capacidades creativas e investigativas de los estudiantes. En consecuencia, los niños y jóvenes aceptan estas prácticas colonizadoras, legitimándose así la figura de la escuela como generadora de aprendizaje. Entonces, esta huella colonizadora queda en el cuerpo y en la memoria, y a su vez se reproduce en los otros, repitiendo

las estructuras y las concepciones de la educación desde lo que se ha vivido y se tiene por experiencia (Albornoz Tapia, 2012).

La escolarización, como un fenómeno de la modernidad, construye subjetividades, convirtiéndose en un mecanismo que regula y controla el conocimiento y lo pone a circular como algo que se produce y se consume, lo que modifica a los sujetos en esa relación extensa y compleja entre saber y poder. Así, las políticas educativas producen unos dispositivos asociados a la producción, al consumo y al empleo productivo del conocimiento (Barragán Castrillón, 2016). Mediante complejos y eficaces dispositivos, la escuela construye subjetividades que comparten la cosmovisión globalizada y actúan sobre el mundo de acuerdo con ciertas premisas y matrices, en articulación con los efectos de otras instituciones como la familia, el hospital, el cuartel y la fábrica (Pineau, 2021). Sumado a ello, la escolarización está entrelazada con otros tantos procesos y aspectos significativos en la vida de cada individuo; uno de los más importantes es el contexto familiar. A veces la escolarización se presenta de forma difusa en las biografías en relación con otros aspectos de sus vidas, como los conflictos familiares, la búsqueda de empleo y la discriminación (Chávez González, 2010).

Pero, ¿cómo se individualiza la noción del ‘ser yo y ser comunidad’ por la escolarización? Antes de dar una posible respuesta, me gustaría recurrir a una metáfora, tal como lo hacemos entre los *ñuu savi*, para hablar sobre el mundo que habitamos. Un tigrillo (leopardo tigre), felino que habita la selva húmeda de la región mixe, tiene varias guaridas dentro de su hábitat, y esto lo sabemos porque es libre, pero si lo pusiéramos en cautiverio, ¿qué podríamos saber de él?, mas que su comportamiento en un espacio de encierro. Ahora bien, la individualización del ‘ser yo y ser comunidad’ se da por dos situaciones: a) la fricción que producen las escuelas de la SEP dentro del territorio por todo aquello que traen de fuera, y b) la falacia de inclusión que proponen las escuelas indígenas con el simple hecho de ofertar clases de la lengua originaria y poner un docente indígena, aunque probablemente sea de otra etnia.

En este sentido, el diálogo teórico se limita a un análisis dentro de las paredes de la escuela, un espacio de encierro. Con esta delimitación, es imposible que los docentes, directivos y actores educativos entiendan la noción *ñuu savi* de concebir el mundo o el camino que se sigue para ‘estar’ y ‘hacer’ en el territorio. En consecuencia, las influencias de la educación formal

reconfiguran al ‘ser yo y ser comunidad’ y, a su vez, al dispersarse por el territorio, reconfiguran la noción del *kunté va'ayo* (vivir en paz, vivir sin problemas).

Derivado del artículo 3.º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, el propósito de la educación básica y media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2016). Esta política educativa, al colocar a la persona como centro del proceso educativo y como sujeto transformador de la sociedad mexicana, fricciona con la cosmovisión *ñuu savi* por ser antropocéntrica y, porque, desde la noción *ñuu savi*, el centro de la vida es el territorio, mientras la persona es solo un residente temporal, quien respeta y consagra todo lo que habita en él (familia, comunidad, naturaleza, espíritus de la naturaleza). En palabras de Martínez Luna (2004), la naturaleza es quien engendra al hombre; por ello el ser humano no puede ser poseedor ni tener poder sobre ella.

Desde la noción del *kunté va'ayo*, los valores y principios se construyen y se adecuan alrededor del territorio. En relación con eso, en el alumbramiento la luz se proyecta sobre el camino que ha de recorrer el *ñuu savi* y no sobre su persona. Ese camino está orientado para establecer una relación positiva con la naturaleza y de servicio con la comunidad, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 2.**

Referentes y ámbitos del alumbramiento.

| Referentes del alumbramiento                                           | Ámbitos del alumbramiento                                                             |
|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| Personal                                                               | Cuidado del cuerpo (fisiológica y espiritual)                                         |
| Familiar                                                               | Pertenencia (proveer de alimentos y recursos para el sostén)                          |
| Comunitario                                                            | Trabajo (cargos y servicios)                                                          |
| Naturaleza                                                             | Construcción de una relación positiva con la naturaleza y todo lo que habita en ella. |
| Pueblo invisible que habita la naturaleza (Espíritus de la naturaleza) | Construcción de una relación sagrada con este pueblo.                                 |

*Fuente:* Elaboración propia.

En este sentido, la educación formal, al situar a la persona, en este caso al *ñuu savi*, como centro del proceso educativo, fractura la noción del ‘ser yo y ser comunidad’ porque la atención formativa se centra en la persona y descuida sus relaciones con todo aquello que habita el territorio. Este proceso de individualización cisura los elementos de colectividad (cargos, servicios, asambleas, fiestas), así como la noción de que el ‘ser yo y ser comunidad’ está interconectado con la naturaleza y el pueblo invisible que habita en ella. Quizá lo más grave es que simbólicamente se le da el poder al individuo para convertir la naturaleza en un producto comercial y explotable (Martínez Luna, 2004).

Por otro lado, las metodologías de enseñanza que implementa la educación formal en contextos indígenas paradójicamente fortalecen la castellanización de los estudiantes y colocan a la lengua indígena en un segundo plano, y en algunos casos la invisibilizan (Jiménez-Naranjo & Mendoza-Zuany, 2016). Esta desvalorización de la lengua indígena, particularmente del *tu'un savi*, indudablemente fricciona con la cosmovisión *ñuu savi*, ya que al ocultarla se niega su relevancia en la construcción del ‘ser yo y ser comunidad’, sobre todo porque el *tu'un savi* se caracteriza por humanizar el lenguaje, es decir, se confiere un carácter humano a todo aquello que habita en el territorio. En la cosmovisión *ñuu savi*, se considera que el cuerpo es una extensión de la casa y de la naturaleza; así las tierras de cultivo (*ñu'un tanyo*), por ejemplo, están relacionadas con la idea de que lo que se siembra es el sudor o que el agua (*ndute*) ‘hace, convierte o transforma a la persona’, por lo que esta adquiere un carácter sagrado. Esto contrasta con la noción de que el agua es un recurso abiótico –sin vida– como se concibe en la educación formal.

Una lengua ajena –el español– que se repite constantemente en un ambiente de aprendizaje delimitado (las escuelas formales), la cual viaja a través de los estudiantes hacia sus familias y comunidad, gradualmente domina al *tu'un savi* y resignifica el modo de ser y estar en el territorio. En consecuencia, el español, con todo y su subyacente cosmovisión eurocéntrica, amolda las intenciones formativas del alumbramiento, ya que los docentes y directivos les asignan mayor relevancia a los contenidos escritos en esa lengua que a la oralidad de las experiencias, conocimientos y saberes propios de la cosmovisión *ñuu savi*. En este camino de la escolarización y la profesionalización, que por lo regular dura alrededor de 20 años, la noción de alumbramiento o amanecer en el territorio va quedando supeditada a la comprensión del mundo desde las enseñanzas en español.



De igual forma, la comunicación lingüística del *tu'un savi* a través de metáforas para alumbrar el camino del 'ser yo y ser comunidad' dentro del territorio es fundamental, ya que se tiene la creencia de que todos los consejos, recomendaciones o sugerencias se guardan de mejor manera en el corazón al 'escuchar imaginando'. Esta noción de escuchar con la imaginación tiene como propósito persuadirnos de actuar de cierto modo y, también, nos ayuda a presagiar escenarios favorables, cuestionables y adversos para nuestras vidas. De esta manera, las figuras retóricas están presentes en todos los ámbitos de la vida *ñuu savi*. En particular, cuando las autoridades comunitarias ajustician a alguna persona, estas no se dirigen de manera directa a él como el sujeto que cometió el delito, sino que comparan la acción cometida en términos de otro caso previo; es decir, se le rememora el hecho que provocó que otro *ñuu savi* fuera expulsado de la comunidad o que fuera castigado de cierta forma.

En suma, al negar o invisibilizar el *tu'un savi* dentro de las instituciones educativas y colocar otra forma de pensamiento, fractura la cosmovisión *ñuu savi*, aunque no la desaparecen en su totalidad. Según Akkari (2018), eso porque el fin esperado es la confusión identitaria y la agonía cultural continua para poder reproducir el modelo de sociedad dominante. En este sentido, las escuelas introducen en el territorio costumbres, elementos culturales y prácticas que paulatinamente los miembros de la comunidad aceptan y reproducen para beneficio y permanencia del sistema educativo.

Otro factor relevante para este análisis es la sorprendente resistencia de los docentes en este programa por poner en práctica el método bilingüe intercultural. Como documentaron Jiménez-Naranjo y Mendoza-Zuany (2016), al evaluar las políticas públicas implementadas por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), muchos de ellos consideran que las metodologías de enseñanza indígena son algo negativo para los estudiantes y de segunda clase. Esta exclusión de la lengua y cultura por parte de los propios docentes indígenas ocasiona que también los estudiantes oculten o nieguen los marcadores de su identidad étnica. Por otra parte, al provenir de otras comunidades y al no dominar la lengua del estudiantado, los profesores perpetúan una apariencia de inclusión de lo indígena (Maldonado Alvarado, 2005) que termina por desplazar la cosmovisión propia y legitima la educación eurocéntrica. En términos ideales, el sistema indígena-bilingüe forma a estudiantes desde una perspectiva indígena, pero en los hechos se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas occidentales (Martí & Dietz, 2014; Santiago León, 2019).

Al excluir la lengua, la cultura, los conocimientos y saberes del pueblo *ñuu savi* de los ambientes de aprendizaje formales, la escuela también niega el sentimiento de colectividad que lleva consigo el estudiante. Desde la cosmovisión *ñuu savi*, simbólicamente, el estudiante siempre va acompañado. Esta compañía le da al *ñuu savi* cierta seguridad para hablar en *tu'un savi*, para estar solo en un lugar desconocido y para transitar libremente por el territorio. Sin embargo, al dejar fuera al 'ser comunidad', se individualiza su formación y se le desabriga de esa orla protectora. En consecuencia, al enfrentarse a los prejuicios de que lo indígena es cosa del pasado y que representa una identidad indeseable (Séverine Durin & García Tello, 2011), se crea en el *ñuu savi* un sentimiento de inferioridad que lo obliga a ocultar, negar o desvalorizar la cosmovisión propia.

Por último, se reconoce el camino que recorren los *ñuu savi* para ingresar a la universidad como otro aspecto de la escolarización que individualiza la noción del 'ser yo y ser comunidad', así como los nuevos lugares de residencia. Los *ñuu savi* que migran y se asientan en otro lugar, sea urbano o rural, modifican también sus entornos y prácticas de socialización (Chávez González, 2010; González Apodaca, 2020). En concreto, valerse por sí mismos en circunstancias desfavorables contrasta con la noción *ñuu savi* de reciprocidad y ayuda mutua (*tyindé ta'a yo*, empujarnos juntos). Por ejemplo, si alguien se enferma dentro del territorio *ñuu savi*, los familiares y allegados comparten el dolor del enfermo y lo ayudan a recuperarse, compartiendo alimentos con él y quedándose con él durante periodos prolongados, situación que no se da en contextos 'occidentales'. Sumado a ello, el profesionista *ñuu savi* al migrar se enfrenta a la imposibilidad de 'estar' y 'hacer' físicamente en el territorio de su comunidad, cuestión que lo coloca en conflicto, debido a que estas formas de hacer presencia legitiman la cercanía y la disponibilidad de servicio del *ñuu savi* con la comunidad y la asamblea, tal como Magaña Mejía (2019) documentó con los profesionistas p'urhépecha. En este sentido, debido a la distancia física que le impide involucrarse en las actividades comunitarias, paulatinamente asimilan la dinámica de su nuevo lugar de residencia.

En resumen, son múltiples factores de la educación formal que contribuyen a la individualización del 'ser yo y ser comunidad': la colocación de la persona como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la preferencia dada al uso del español y la omisión de las metáforas como parte de la comunicación lingüística del *tu'un savi*, la desvalorización de la lengua

y cultura propia por parte de los docentes indígenas, la no inclusión física y simbólica de la comunidad dentro del proceso formativo de los estudiantes, la falta de acceso a la educación superior dentro de su comunidad y, por ende, tener que separarse físicamente del territorio, y la promoción de costumbres, elementos culturales y prácticas ‘occidentales’ desde la escuela dentro del territorio *ñuu savi*. En este sentido, la educación indígena, comunitaria, intercultural o formal es un fenómeno social que se tiene que analizar y reflexionar desde las cosmovisiones propias para darle sentido y razón de ser dentro de los pueblos y comunidades indígenas (Martínez Luna, 2004; Solano Alpízar, 2014).

A partir de esta perspectiva teórica conceptual, procuré aproximarme al escenario físico y temporal que enmarca el presente trabajo de investigación para explorar las fricciones generadas por la escolarización y la profesionalización del ‘ser yo y ser comunidad’ en el territorio *ñuu savi*. El siguiente capítulo contextualiza de manera general el lugar geográfico en el que vive y se adecúa el profesionista *ñuu savi*.

### 3. Marco contextual

El estado de Oaxaca cuenta con una población total de 4,132,148 habitantes, de los cuales el 52.2% son mujeres y el 47.8% son hombres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020). Respecto a la autoadscripción indígena, la población es de 2,607,917 personas, 47.5% hombres y 52.5% mujeres, es decir, aproximadamente 63% de la población oaxaqueña. En tanto que la población de 5 años y más hablantes de alguna lengua indígena la cifra baja a 1,193,229 personas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2020), siendo la Sierra Norte la que concentra el mayor número de hablantes, en donde siete de cada diez habitantes hablan alguna lengua indígena (Dirección General de Población de Oaxaca [DIGEPO], 2018).

Oaxaca es el estado con mayor número de lenguas indígenas y uno de los más diversos lingüísticamente, ya que por cada lengua se despliegan numerosas variantes dialectales; por ejemplo, el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI) contempla 81 variantes para el mixteco (Dirección General de Población de Oaxaca [DIGEPO], 2018; Bautista Monroy, 2019). Las principales lenguas indígenas que se hablan en la entidad son: zapoteco, mixteco (*tu'un savi*), mazateco, mixe (*ayuuuk*), chinanteco, chatino, huave (*ombeayüits*), náhuatl, cuicateco, chontal, amuzgo, chocholteco, ixcateco y popoluca.

El estado está dividido políticamente en 570 municipios (417 se rigen por el sistema normativo interno y 153 por partidos políticos), 30 distritos y 8 regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Sur, Sierra Norte y Valles Centrales. Esta investigación se ubica dentro de la Sierra Norte, también conocida como región mixe, conformada por tres distritos: Ixtlán, Villa Alta y Mixe. La región se integra por 19 municipios (17 políticamente integrados en el distrito mixe, uno en Juchitán y el otro en Yautepec). Los municipios mixes están ubicados en tres zonas geográficas: 8 en la parte alta (con una altitud mayor a los 1800 msnm), 8 en la media (de 1300 a 1800 msnm) y 3 en la baja (de 35 a 1000 msnm) (San Juan Cotzacón, San Juan Mazatlán y San Juan Guichicovi) (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2017). La población total en estos municipios en el 2010 era de 132,759 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2010). De estas, se estima que el 74% habla la lengua ayuuuk u

otra lengua indígena, y el 26% únicamente el castellano (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2017).

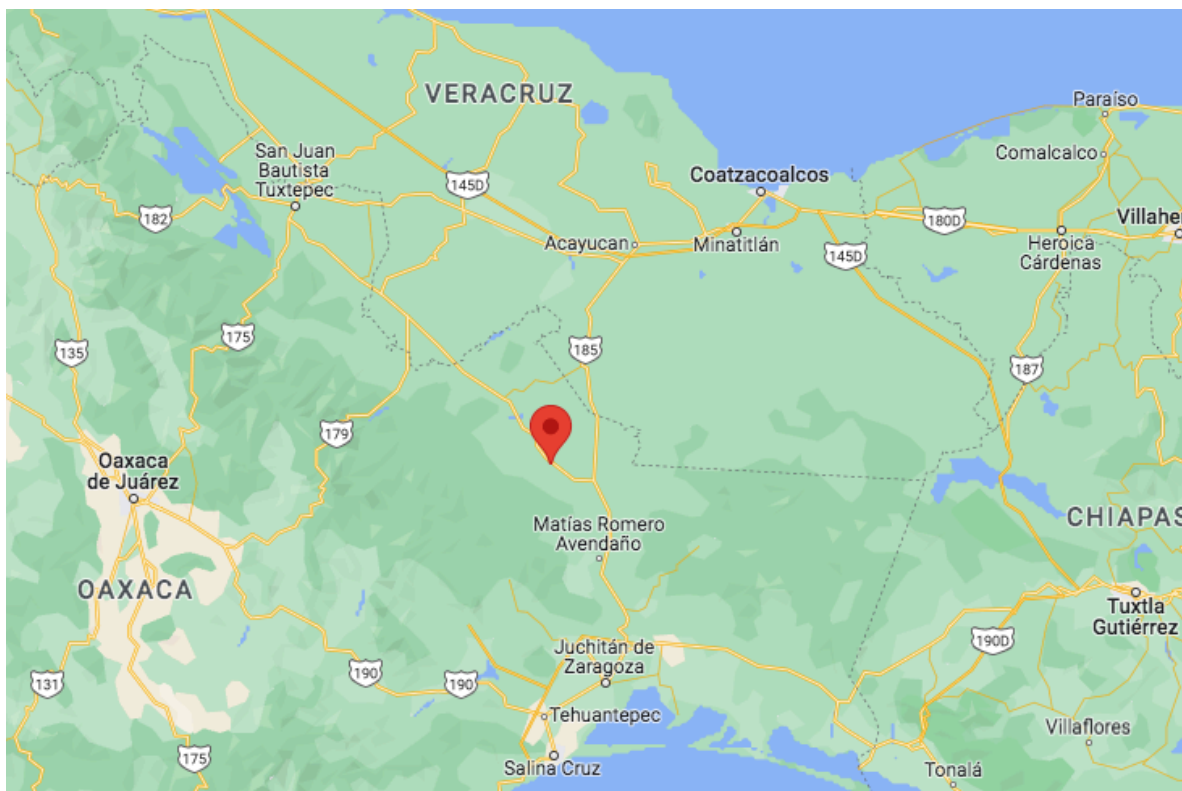
En la entidad, el 84.5% de la población cuenta con agua entubada, el 95% dispone de energía eléctrica y el 75.1% tiene piso firme. En tanto que las viviendas consideradas como indígenas tienen la característica de ser construidas con paredes de block, ladrillo, piedra o madera, con techos de lámina galvanizada, asbesto, concreto o palma y pisos de cemento y tierra. Generalmente, la casa tiene un espacio destinado a la cocina-comedor, un corredor y uno o dos cuartos como dormitorios o almacén. La mayoría de las viviendas cuentan con un patio para los huertos, plantas medicinales y aromáticas, y para la crianza de aves de corral (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas [INPI], 2017; Dirección General de Población de Oaxaca [DIGEPO], 2018).

La mayoría de la población en el estado solamente cuenta con educación básica. En tanto que el grado promedio de escolaridad para la población indígena es de 5.4 años, lo que significa que la mayoría no concluye la educación primaria. Sumado a ello, el analfabetismo en la población indígena de 15 años y más es del 25.1%, mientras que a nivel estatal es de 13.31%, acentuado más en las mujeres, que es del 16.29%, en comparación con el 9.87% de los hombres (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015). En contraste, el 5.4% de los jóvenes oaxaqueños (indígenas y no indígenas) –de un total de 989,356 personas– accedieron a la educación superior en el 2015 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2015).

Esta investigación se concentró específicamente en la comunidad de La Mixtequita (en *tu'un savi* 'Yuku savi', que significa 'montaña de lluvias'), localizada en la parte baja de la región mixe, perteneciente al municipio de San Juan Mazatlán. Esta comunidad se fundó a principios de los años 60 por la migración de pobladores de Santa María Cuquila, Santa María Yucuhiti, Barrio de San Pedro, San Pedro Teponazla, pertenecientes al distrito de la Heroica Ciudad de Tlaxiaco y Putla de Guerrero, Oaxaca.

**Figura 4.**

La Mixtequita, *Yuku savi* (Montaña de lluvias), 2022.



*Fuente:* Google Maps, 2022.

La Mixtequita se ubica sobre la carretera federal Tuxtepec-Palomares, en el kilómetro 153, a 120 metros sobre el nivel del mar. Las ciudades más cercanas son María Lombardo de Caso, Palomares y Matías Romero. La distancia entre la capital oaxaqueña y la comunidad es de aproximadamente 10 horas por la carretera federal. De acuerdo con el registro interno, cuenta con una población total de 1380 habitantes, que conforman un total de 260 familias.

Además del mixteco (*tu'un savi*), las lenguas indígenas que se hablan en La Mixtequita son chinanteco (*jú jmüü*), mixe (*ayuu*) y triqui (*guí a'min naj ni'in*). Las familias chinantecas, en su mayoría, provienen de la región del Papaloapan, también conocida como 'La Chinantla'. Las mixes proceden de los municipios de San Juan Mazatlán y San Juan Guichicovi, y la triqui de San Martín Itunyoso.

Las principales actividades de sostenimiento familiar son la agricultura de autoconsumo, también conocida como sistema milpa (una parcela integrada por maíz, frijol, chile, calabaza, quelites, plátanos), el comercio local, la ganadería bovina y ovina de menor escala y la producción de limón persa. Sin embargo, el trabajo de los campesinos no es bien recompensado, ya que quienes determinan el precio de los productos son los intermediarios. A estas actividades económicas se suman las remesas enviadas por familiares que trabajan en los EE. UU., un fenómeno que se acentúa principalmente en los hombres y mujeres jóvenes.

En cuanto a la cobertura educativa, la comunidad cuenta con preescolar, primaria, secundaria y un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTE). La mayoría de los profesores que imparten clases en estas instituciones son de la región del istmo, pertenecientes al pueblo zapoteco; esto se debe a que las poblaciones zapotecas de los Valles Centrales e Istmo son las que históricamente han tenido mayor acceso a la educación superior (Bertely Busquets, 2011), y también porque dentro de las familias de los profesionistas se ha generado una tradición de profesores. En este sentido, la lengua y cultura, los conocimientos y saberes del pueblo *ñuu savi* no forman parte del proceso de formación de los niños y jóvenes en las escuelas.

### **Comunalidad *ñuu savi***

En la cosmovisión *ñuu savi*, la connotación del buen vivir es *kunte va'ayo*, que propiamente significa vivir sin problemas, sin pleitos o vivir en paz. Este principio de vida está centrado en el 'ser yo y ser comunidad' y su relación positiva con la familia, comunidad, naturaleza y el *ñu'un tyuku* (pueblo o espíritus de la naturaleza), así como con otros pueblos. En este sentido, se espera que esta forma de vivir se vea reflejada en la gobernanza comunitaria, en el sistema de cargos, el tequio, las asambleas, las celebraciones y el cuidado de todo lo que nos da vida, como el agua, la tierra, las montañas y los animales. En suma, *kunte va'ayo* es cuidarnos entre todos y ser dueños de lo que pensamos y sentimos.

La noción de vivir en paz se 'hereda' de la familia y la comunidad, y se adecúa a lo largo de nuestras vidas. Durante la infancia, los padres y abuelos nos ayudan a reconocer que tenemos una responsabilidad familiar (cuidar de la casa, ayudar en las actividades de sostenimiento, respetar a nuestros semejantes, entre otras) y, a lo largo de nuestra vida, la comunidad nos

recuerda (*nuu ku'u ininu*)<sup>3</sup> que tenemos que brindar un servicio gratuito a través de los cargos comunitarios. Para ello recibimos de la familia y comunidad la lengua, costumbres, mitos, creencias, conocimientos y saberes, conformándose de esta manera la persona del pueblo. En este sentido, 'el ser yo y ser comunidad' implica una responsabilidad familiar y comunitaria.

Desde esta lógica, la comunidad se rige por el sistema normativo interno, también conocido como 'usos y costumbres', donde la máxima autoridad es la asamblea comunitaria. En lo que respecta a la organización comunitaria, existen dos casas de trabajo (*ve'e tiiñu*): la Agencia Municipal, que vela por la convivencia comunitaria y la administración de los recursos económicos y materiales, y la Comisaría Ejidal, que es responsable de vigilar el territorio y el uso de suelo. El servicio comunitario se ofrece a través de los cargos, que están estructurados jerárquicamente. El primero que se asume es el de topil (policía) o vocal y, a lo largo de la vida, según el compromiso percibido por la asamblea, los pobladores asumen otros de mayor responsabilidad hasta llegar a ser agente municipal.

La nominación de los *tee nee tiiñu* ('hombres de trabajo' u 'hombres que viven en el trabajo', conocidos en otras comunidades como 'cargueros') sigue una secuencia ordenada, que empieza con una asamblea de ejidatarios y avecindados legalmente reconocidos el tercer domingo de agosto. En esta se eligen a las personas que servirán en las instituciones comunitarias (agencia municipal, comisaría ejidal, tienda campesina, módulo de maquinaria, agua potable, iglesia católica), así como en otras tres que están bajo la responsabilidad de la comunidad: tienda Conasupo, albergue escolar y centro de salud. Al inicio de la asamblea, las autoridades presentan una lista con los nombres de los ejidatarios y avecindados que han 'descansado' uno o más años, y sobre esta se organizan las ternas. Posteriormente, el cabildo municipal, junto con cada uno de los comités y directivos de las escuelas, realiza asambleas con los padres de familia para designar a los nuevos responsables. En este proceso, el cabildo retoma la lista para designar únicamente a los padres que están 'libres'. También se ponen a consideración los papás residentes (no reconocidos), que por la educación de sus hijos están obligados a servir en las escuelas.

---

<sup>3</sup> En *tu'un savi* la palabra que se usa para recordar es *nuu ku'u ininu*, que propiamente significa recuperar nuestro interior.



El periodo de servicio es de un año, con la diferencia de que las ‘autoridades educativas’ se rigen por el calendario escolar, mientras las otras toman posesión el primero de enero y terminan el último día de diciembre. La lógica de nombrar a los *tee nee tiiñu* con anticipación es para que puedan organizar sus responsabilidades familiares y planear bien su año de servicio.

Por otro lado, el trabajo de los *tee nee tiiñu* se escruta, aunque la mayor responsabilidad recae en el agente municipal, comisariado y presidentes de los comités, por lo que estos cargos son asignados a personas con trayectoria de servicio y, sobre todo, que lo han hecho bien. En contraste, los *tee nee tiiñu* que reciben una valoración negativa son sancionados o reincorporados a los cargos de policía o vocal. En este sentido, es a través del servicio comunitario que se gana el respeto y la confianza del pueblo.

El tequio sigue siendo un elemento cultural muy fuerte para el pueblo *ñuu savi*. A través del tequio, los habitantes realizan un trabajo no remunerado para el bien de todos, como la construcción de infraestructura comunitaria, reparación y mantenimiento de caminos y calles, organización de fiestas, apoyar en los velorios, entre otras necesidades colectivas. El tequio también se realiza entre familiares para la siembra y cosecha, construcción y reparación de viviendas. Así, el tequio es una forma de compartir los saberes, el trabajo, la felicidad, las necesidades y el dolor.

Las dos festividades más importantes para la comunidad son la fundación del pueblo (21 de marzo) y el Día de la Virgen de Guadalupe (12 de diciembre), seguido por el Día de la Madre y el Día del Padre. También se celebra la tradición del Día de Muertos, aunque esta se realiza entre los parientes y allegados, sin actividades organizadas por el pueblo.

La religión que practica la comunidad *ñuu savi* es el resultado de la mezcla sincrética de la indígena y la católica. Esta comunión se puede observar en diferentes ceremonias como peticiones y agradecimientos de curaciones, de siembra y cosecha a la madre tierra, así como el respeto que se le tiene a los espíritus de la naturaleza (*ñu'un tyuku*). Sumado a ella, en años recientes, se han introducido otras variantes del cristianismo como son la Luz del Mundo y el Pentecostés. Hay un templo para cada uno de estos grupos; sin embargo, estos se han construido

en domicilios particulares y con la colaboración de sus creyentes, es decir, no forman parte de las instituciones comunitarias, como sí lo es la iglesia católica.

En resumen, para esta investigación se tomaron en cuenta el contexto sociocultural, la organización comunitaria y el modo de ser del pueblo *ñuu savi* de La Mixtequita.

#### **4. Aproximación metodológica desde el ‘ser yo y ser comunidad’**

En este capítulo presento la estrategia metodológica de la investigación. El marco metodológico se construyó respetando la vivencia y el modo de ser del pueblo *ñuu savi* de La Mixtequita. En esta lógica, lo que se planteó fue una estrategia para aproximarse al problema de investigación desde dentro de la comunidad y desde el ser indígena. El propósito de esta apuesta fue producir un documento que valore las diversas voces de los interlocutores, que facilite la comprensión de la cultura *ñuu savi* a propios y ajenos y que no se reduzca a una audiencia académica, partiendo del reconocimiento de que el pueblo *ñuu savi* vive dentro de una sociedad con jerarquías claramente definidas y respetadas a lo largo de la historia.

En la primera parte de este apartado explico el enfoque metodológico de la investigación, retomando algunos elementos de la etnografía colaborativa desde una postura reflexiva a partir de la noción *ñuu savi* del ‘ser yo y ser comunidad’. También expongo las consideraciones personales y comunitarias que se hicieron para construir las narrativas de vida de los profesionistas. Posteriormente, explico los momentos y técnicas de recolección, organización y análisis de la información. Por último, presento las consideraciones éticas que guiaron el trabajo de campo y la interlocución con los profesionistas.

##### **4.1 Las narrativas de vida y la etnografía de la escucha**

La etnografía colaborativa se entiende como una forma de investigación participativa, en donde los participantes se convierten en co-investigadores. Se considera que la etnografía colaborativa en contextos indígenas es funcional cuando el investigador viene de fuera con la convicción de evitar el ‘extractivismo académico’ y con cierto interés de adaptarse a las formas de ser y hacer comunidad. Sin embargo, siendo parte de la comunidad, en este caso del pueblo *ñuu savi* de La Mixtequita, para esta investigación lo colaborativo se entiende de otra manera. Aquí lo colaborativo está relacionado fuertemente con la idea de reciprocidad. Asimismo, la noción de comunalidad en el contexto *ñuu savi* de La Mixtequita hace referencia a la dimensión colectiva. Es decir, lo comunal implica la participación de todos. Generalmente, el pueblo interviene en la toma de acuerdos sobre todos aquellos asuntos que afectan a la comunidad, siendo esta la forma en que se organizan las actividades o se solucionan los problemas. Por esta razón, el trabajo de investigación tampoco encaja en la lógica de la etnografía comunal.

En relación con lo anterior, la investigación que aquí se plantea se construyó desde la perspectiva comunitaria del respeto o el *kumini yo* ('escuchar' o 'abrir el interior'), que propiamente significa ser cuidadoso de las formas de ser y hacer comunidad. Siguiendo esta lógica, la cosmovisión *ñuu savi*, así como la dinámica comunitaria local, orientaron este trabajo. De esta manera, las estrategias de investigación fueron reflexionadas siguiendo este criterio metodológico: ¿cómo significar y expresar la noción propia desde otra lengua?, ¿qué implicaciones comunitarias y personales conlleva documentar las historias de vida de los propios?, ¿cómo nos hablamos y escuchamos entre los *ñuu savi*? Estas reflexiones y otras que surgieron en el trayecto de la investigación me permitieron situar el trabajo etnográfico desde el sentido de la pertenencia comunitaria.

Ahora bien, el diseño metodológico para comprender qué significa ser profesionalista para el *ñuu savi* se basó en la noción propia de la 'escucha'. Esto significa que, además de utilizar algunas técnicas e instrumentos etnográficos, se integraron nociones propias de la cosmovisión *ñuu savi* para recuperar la información y construir el conocimiento, como las entrevistas dialógicas denominadas 'pláticas abiertas', además de la participación observante basada en la reciprocidad y el servicio comunitario. Asimismo, se respetaron los tiempos de la comunidad y de los interlocutores. En esta misma lógica, las narrativas se transcribieron en primera persona con el propósito de situar a los profesionalistas en el territorio y mostrar sus sufrimientos (*a ndo'o yo*) —en el sentido propio de la noción *ñuu savi*— a lo largo de sus trayectorias de profesionalización. Cabe aclarar que las entrevistas con los interlocutores no se agendaron fácilmente, ya que quienes ocupaban un cargo comunitario siempre estaban expuestos a imprevistos, además de sus responsabilidades familiares y personales.

Otro factor relevante es que las autoridades comunitarias y el resto de la comunidad esperan que cualquier profesionalista que implemente un trabajo académico en el pueblo por sus propios intereses colabore en las diferentes actividades (fiestas, tequios, faenas, entre otras), compartiendo en cada una de ellas lo que 'sabe hacer' desde la profesión —coordinar, elaborar oficios, solicitar apoyos, contactarse con las dependencias de gobierno, etc.— además del trabajo físico que todos los ciudadanos están obligados a realizar. Asimismo, se espera que la formación profesional beneficie a los demás a través de los cargos y servicios, que respete las normas y reglas de convivencia y, sobre todo, se espera que el profesionalista siga siendo 'yo y comunidad',

a pesar de su grado académico. En este sentido, procuré ser muy respetuoso de las formas propias de ser y hacer comunidad, así como conducirme en un trato interpersonal con las autoridades y con mis pares.

Lo mismo sucede con los interlocutores: estos pueden platicar sobre la cotidianidad de su vida personal, familiar o comunitaria, pero a lo mejor no compartan situaciones más específicas o concretas de su vida a no ser que previamente se haya buscado su consentimiento mediante el debido ‘respeto’. Por ejemplo, es costumbre invitarlos al domicilio familiar para compartir una comida o bebida si se quiere hablar sobre algún asunto en particular. Sumado a ello, resulta raro citar a la persona –siendo de la misma comunidad– en cierto lugar para una entrevista; lo natural es platicar mientras se trabaja juntos en la milpa, en el potrero o en cualquier otra actividad. En relación con lo anterior, decidí no exigir el consentimiento firmado por los interlocutores para las entrevistas, debido a que estas formas de proceder, aun cuando las conocemos, son ajenas al contexto *ñuu savi* y generan desconfianza porque se asocian con procedimientos formales entre desconocidos. Además, se han dado casos en los que personas ajenas a la comunidad han usado las firmas de los ciudadanos para despojarlos de recursos o bienes, sucesos que han quedado marcados en la memoria colectiva.

Por otro lado, el nivel de involucramiento, tanto familiar como personal, en el ‘estar’ comunitario es relevante para que las participaciones sean tomadas en cuenta en las reuniones y asambleas, así como para recibir cargos de mayor responsabilidad. Por ende, la interlocución en las asambleas (y la vida comunitaria) se da entre conflictos, contradicciones y acuerdos. En este aspecto, mi pretensión no consistió en dar voz o reconocer la voz de alguien como si no la tuviera o fuera marginada. Tampoco traté de polarizar entre aquellos elementos que son opuestos a la cultura occidental o eurocéntrica y los elementos culturales que la hacen más arraigada dentro de la comunidad. Lo que procuré fue reconocer las singularidades, semejanzas y desigualdades en las historias de vida de los interlocutores, de manera horizontal, valorándolas por igual.

Asimismo, aclaro que esta investigación procura construir el conocimiento a través de relaciones de reciprocidad con los interlocutores y el servicio comunitario. Se espera que los resultados sirvan para comprender los caminos de la profesionalización que siguen los *ñuu savi*

y, de esta manera, fortalecer mi participación y la de los profesionistas con la comunidad. También se desea que el diseño metodológico sirva para propios y ajenos, interesados en la investigación académica ‘desde dentro’ y desde la pertenencia indígena.

En esta misma línea, el proceso siguió un camino en espiral y en fases, respetuoso de las relaciones personales y comunitarias del pueblo *ñuu savi* de La Mixtequita. Dicha estrategia consistió en reflexionar progresivamente sobre la cosmovisión *ñuu savi* y regresar a los diferentes apartados de la investigación para adecuar las técnicas. Al mismo tiempo, se frecuentó a los interlocutores para platicar, devolver las narrativas y hacer ajustes con el propósito de fortalecer los resultados de la investigación. Al respecto, la organización del diseño metodológico se hizo de acuerdo con características particulares de la dinámica comunitaria:

- Retornar al territorio y presentarse con las autoridades
- Implementar las técnicas a través de la convivencia, la reciprocidad y el servicio comunitario
- Reflexionar sobre quién produce el conocimiento, ¿cómo y por qué?, ¿cómo esta investigación beneficia a los interlocutores y al resto del pueblo?
- Narrar los resultados
- Devolver los resultados a la comunidad y a los interlocutores e incorporar sus aportaciones
- Culminar la investigación con un documento que no se pierda en el mar de la producción académica.

Sustentado en estos criterios, analicé la educación formal y el *kutu'va yo* (alumbramiento) mediante la exploración de las rutas de profesionalización y las trayectorias comunitarias de los profesionistas *ñuu savi*. Específicamente, estudié la integración de los conocimientos y saberes en su vida profesional y comunitaria, así como experiencias en la escuela que contrastan con la cosmovisión *ñuu savi*. Asimismo, como aporte innovador a este campo de estudio, me propuse articular la lengua, la cultura y la cosmovisión *ñuu savi* a lo largo de la investigación. También usé lenguajes y formas de expresión propias del escenario en estudio para ampliar los recursos que posibilitaran una comunicación intercultural, así como la autoría indígena (Bertely Busquets, 2013). La Tabla 3 resume el diseño metodológico, el cual se explica con detalle en las siguientes páginas.

**Tabla 3.**

Aproximación metodológica.

| Aproximación metodológica |             |                                                                                                                   |                                              |                     |
|---------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|---------------------|
| Enfoque                   | Método      | Técnicas                                                                                                          | Instrumentos                                 | Herramientas        |
| Cualitativo               | Etnográfico | ‘Participación observante’                                                                                        | Guías temáticas para las ‘pláticas abiertas’ | Celular<br>Libretas |
| Explicativo               |             | Historias de vida a través de ‘pláticas abiertas’<br><br>Nasa ja'anuni (Hablar sobre mi ‘ser yo y ser comunidad’) | Diario de campo                              |                     |

*Fuente:* Elaboración propia.

La investigación se desarrolló con la unión de cuatro elementos: 1.) introspección cultural, a través del conocimiento recibido de la familia y la comunidad a lo largo de mi vida, profundizando en el concepto de alumbramiento en la vida comunitaria del pueblo *ñuu savi* de La Mixtequita; 2.) ‘participación observante,’ mediante actos de reciprocidad con los interlocutores y el servicio comunitario, en diálogo con la gente, el tequio y la asamblea, documentada en un diario de campo; 3.) exploración de las fricciones entre la educación escolar y la comunalidad *ñuu savi* en las historias de vida de los interlocutores, recuperadas con las ‘pláticas abiertas’ y mi propia historia; y 4.) la narración de los hallazgos, procurando una horizontalidad en la inclusión de las voces de los interlocutores, así como una visión (auto)crítica de la vida comunitaria, entre tensiones, cohesiones y avenencias.

El proceso se puede explicar en tres momentos, aunque los últimos dos se traslaparon: 1.) apersonarse con las autoridades comunitarias, 2.) selección y relación con los interlocutores y 3.) implementación de las técnicas de investigación.

#### **4.2 Apersonarse con las autoridades comunitarias**

Al entrar al doctorado, entregué a las autoridades una carta de presentación para solicitarles su

consentimiento para llevar a cabo la presente investigación. El cumplimiento de este protocolo es una forma de brindar respeto a la comunidad y a las autoridades. Sumado a ello, para la comunidad es muy importante presentar ‘nuestra palabra’ a los integrantes del cabildo, quienes a su vez lo compartirán en la asamblea para el conocimiento de todos.

En relación con lo anterior, en enero del 2023, las autoridades de La Mixtequita, en acuerdo con otras del municipio de San Juan Mazatlán, me responsabilizaron como secretario y enlace con las dependencias de gobierno y las autoridades auxiliares (agentes municipales, agentes de policía y representantes de núcleos rurales). Esta responsabilidad comunitaria me situó como ‘profesionista de retorno’ con aceptación de la comunidad, con la oportunidad de mirar el ‘hacer’ mío y de otros ‘profesionistas reconocidos’ en el servicio, así como con los ‘no reconocidos’, por mi permanencia dentro de la comunidad y por la confianza conferida por las autoridades.

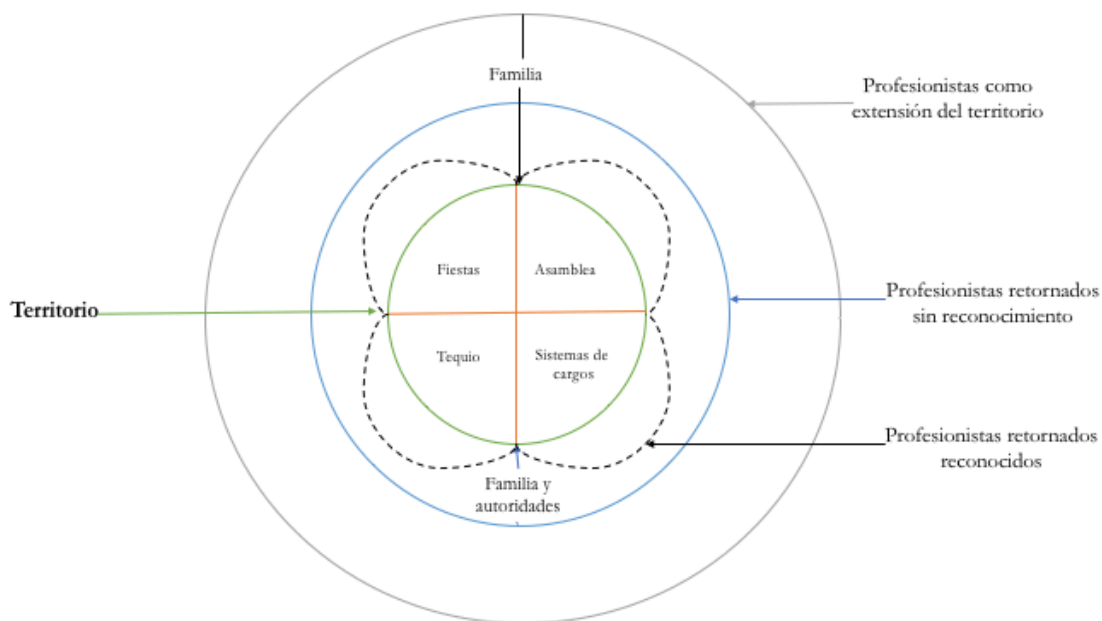
Pese a las dificultades que implica cumplir un cargo municipal, esta responsabilidad me permitió conocer poco a poco sus experiencias en sus cargos comunitarios y observar su nivel de participación en las asambleas. Además, me permitió conocer otros aspectos de su vida, como su vivencia familiar y sus interacciones con otras familias, así como sus espacios de trabajo profesionales. Cabe señalar que con algunos conviví más que con otros. En consecuencia, unas historias de vida se construyeron con mayor profundidad.

#### **4.3 Selección y relación con los interlocutores**

La investigación etnográfica tuvo como propósito explorar las rutas de profesionalización de 12 profesionistas *ñuu savi* de La Mixtequita, de dos perfiles: 1.) profesionistas de retorno (quienes han regresado al pueblo al concluir sus estudios superiores a través de diversas rutas de retorno) y 2.) profesionistas como extensión del territorio (quienes viven fuera, pero siguen vinculados y apoyan al pueblo). En el Anexo 2 se presenta una tabla que sistematiza las características de todos los profesionistas de la comunidad. Aquí se aclara que, mientras hay varios casos que han roto sus vínculos con la comunidad (por ejemplo, familias enteras que han migrado a los Estados Unidos), ninguno es profesionista.



La figura 5 presenta los dos perfiles de profesionistas, reflejando su proximidad e involucramiento con el territorio. En el centro se ubica al territorio, como pilar de la vida y la cosmovisión *ñuu savi*, y desde este punto se sitúa la cercanía que mantienen los profesionistas con los cargos, el tequio, la asamblea, las fiestas y demás actividades comunitarias. De particular relevancia es que los cargos son asignados a ejidatarios y avecindados reconocidos por la asamblea. Este reconocimiento está directamente relacionado con la tenencia de fracciones de terrenos, solares y/o parcelas. Es decir, al recibir de la comunidad la tierra para la vivienda o el sustento, se asumen obligaciones comunitarias, como lo son los cargos. En este sentido, al ser ‘reconocidos’, pueden participar en las asambleas e intervenir en la toma de acuerdos, porque para la comunidad los cargos y servicios brindan conocimientos y experiencias para decidir sobre el giro de la comunidad dentro del territorio. Así, las opiniones respetadas son las de aquellas personas que han brindado más trabajo comunitario (*nté tiñu*).



A continuación, se describe los diferentes perfiles de los profesionistas en relación con el territorio:

- **Profesionistas de retorno.** Este primer perfil se divide en dos subgrupos:
  - a. ***Ejidatarios y avecindados***<sup>4</sup> (reconocidos ‘legalmente’ por la asamblea). Todos los profesionistas retornados que brindan un cargo o servicio comunitario son dueños de un terreno en la comunidad, condición que les permite participar en las diferentes asambleas. La trayectoria de servicio empieza con el cargo de policía (topil) o ‘vocal’, y se van asumiendo otros de mayor responsabilidad en la medida en que se cumplan de manera honesta y congruente con los principios comunitarios, tanto en su cargo como en otras actividades y relaciones. Al ingresar a los cargos o servicios, estos brindan un año de servicio y, al concluir el periodo, tienen derecho a uno (ejidatarios) o tres (fraccionarios) de descanso. Para el año de servicio, los profesionistas que trabajan en otras comunidades de la región mixe e istmo de Oaxaca solicitan licencia o pagan un interinato, mientras que aquellos que tienen sus empleos dentro de la comunidad buscan la manera de alternar el servicio con el trabajo. Actualmente, son 20 profesionistas dentro de esta categoría.
  - b. ***Residentes*** (sin reconocimiento de la asamblea). El círculo azul de la figura 5 representa a los 27 profesionistas retornados sin reconocimiento de la asamblea comunitaria. No son dueños de ningún terreno en la comunidad y, por lo tanto, no están obligados a brindar un cargo en las instituciones comunitarias; sin embargo, si tienen hijos estudiando en el preescolar, primaria, secundaria o bachillerato, están obligados a cumplir con un servicio dentro del comité escolar. La relación que mantienen con el territorio *ñuu savi* es a través de la familia y por solicitud directa de las autoridades. Otro detalle es que no pueden participar en las asambleas comunitarias, a excepción de aquellas que son de carácter urgente y que requieren de la participación de todo el pueblo. Algunos de estos profesionistas han emprendido negocios acordes a sus perfiles, otros trabajan en instituciones educativas y de servicios dentro de la comunidad, y una gran mayoría trabaja en otras comunidades de la región mixe e istmo, pero retornan a la comunidad durante los fines de semana y periodos vacacionales.

---

<sup>4</sup> Los ejidatarios cuentan con un solar (terreno para la construcción de la vivienda) y una parcela. En tanto que, los avecindados únicamente cuentan con un solar o una fracción de terreno.

- **Profesionistas como extensión del territorio.**

El círculo gris representa a los 35 profesionistas identificados como extensión del territorio, quienes únicamente mantienen vínculos con la comunidad a través de la familia. Estos profesionistas han cambiado su lugar de residencia y actualmente viven en el interior del estado de Oaxaca, en Monterrey, la Ciudad de México, Tijuana, Veracruz y Estados Unidos de América (EUA).

En cada grupo hay una gran diversidad de perfiles. Por ende, la selección de interlocutores se realizó de manera intencional, con el propósito de obtener voces que representaran diferentes géneros, edades, profesiones, universidades de procedencia y cargos. Asimismo, se procuró incluir un número significativo de hablantes del *tu'un savi*, con el propósito de expresar términos y conceptos de la cosmovisión *ñuu savi*. La pluralidad de perfiles de profesionistas de La Mixtequita se refleja dentro de la siguiente tabla. A continuación, la tabla 4 resume los dos subgrupos. La sistematización de los perfiles de los 82 profesionistas de La Mixtequita se encuentra en el Anexo 2.

**Tabla 4.**

Profesionistas de La Mixtequita

| <b>CATEGORÍAS</b>               | <b>PERFILES</b>                                                                                                                     |                                                                                                                                   |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                 | Profesionistas de retorno (47)                                                                                                      | Profesionistas como extensión del territorio (35)                                                                                 |
| Mujer                           | 24                                                                                                                                  | 17                                                                                                                                |
| Hombre                          | 23                                                                                                                                  | 18                                                                                                                                |
| Rango de edad                   | 23 - 60                                                                                                                             | 26 - 50                                                                                                                           |
| Posición comunitaria            | Ejidatario/a: 7<br>Avecindado/a: 11<br>Residentes: 29                                                                               | No aplica                                                                                                                         |
| Universidades de procedencia    | Públicas en Oaxaca: 38<br>Privadas en Oaxaca: 1<br>Públicas en otra entidad: 8<br>Privadas en otra entidad: 0<br>Interculturales: 0 | Públicas en Oaxaca: 24<br>Privadas en Oaxaca: 0<br>Públicas en otra entidad: 8<br>Privadas en otra entidad: 2<br>Intercultural: 1 |
| Hablantes del <i>tu'un savi</i> | 14                                                                                                                                  | 3                                                                                                                                 |

*Fuente:* Elaboración propia.

Para lograr un diálogo entre voces (Corona, 2012) de diversos perfiles dentro de cada subgrupo, se decidió invitar de manera intencionada a los profesionistas cuyos perfiles se resumen en la tabla 5.

**Tabla 5.**

Interlocutores de la investigación.

| <b>Profesionistas de retorno</b>                    |               |                                                     |             |                                       |                             |                                      |                              |
|-----------------------------------------------------|---------------|-----------------------------------------------------|-------------|---------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|------------------------------|
|                                                     | <b>Nombre</b> | <b>Profesión</b>                                    | <b>Edad</b> | <b>Hablante del <i>tu'un savi</i></b> | <b>Posición comunitaria</b> | <b>Cargos comunitarios cumplidos</b> | <b>Universidad</b>           |
| 1PrC                                                | Vicky         | Lic. en Educación Preescolar para el Medio Indígena | 40          | Sí                                    | Avecindada                  | 2                                    | Escuela pública Oaxaca       |
| 2PrC                                                | Germán        | Ing. Agrónomo                                       | 43          | Sí                                    | Ejidatario                  | 4                                    | Escuela pública Oaxaca       |
| 3PrC                                                | Yaz           | Lic. Administración de Empresas                     | 26          | No                                    | Avecindada                  | 1                                    | Escuela pública Oaxaca       |
| 4PrC                                                | Charly        | Lic. en Ingeniería en Sistemas Computacionales      | 32          | No                                    | Avecindado                  | 3                                    | Escuela pública, otro estado |
| 1PrR                                                | Seve          | Lic. en Educación Primaria Indígena                 | 50          | Sí                                    | Residente                   | No aplica                            | Escuela pública Oaxaca       |
| 2PrR                                                | Fryda         | Lic. en Psicopedagogía                              | 26          | No                                    | Residente                   | No aplica                            | Escuela privada Oaxaca       |
| 3PrR                                                | Frank         | Lic. en Educación para el Medio Indígena            | 38          | No                                    | Residente                   | No aplica                            | Escuela pública Oaxaca       |
| <b>Profesionistas como extensión del territorio</b> |               |                                                     |             |                                       |                             |                                      |                              |
|                                                     | <b>Nombre</b> | <b>Profesión</b>                                    | <b>Edad</b> | <b>Hablante del <i>tu'un savi</i></b> | <b>Lugar de residencia</b>  | <b>Universidad</b>                   |                              |
| 1TX                                                 | Gloria        | Lic. Derecho                                        | 48          | Sí                                    | Monterrey                   | Universidad pública Monterrey        |                              |
| 2TX                                                 | Urbino        | Lic. Administración y Desarrollo Sustentable        | 33          | Sí                                    | Carolina del Sur, EE. UU    | Universidad Intercultural            |                              |
| 3TX                                                 | Ismael        | Lic. Contaduría Pública                             | 38          | No                                    | Oaxaca de Juárez            | Universidad pública Oaxaca           |                              |

*Fuente:* elaboración propia

Tomando en cuenta los factores que diferencian el perfil de cada participante, se exploraron las fricciones y cohesiones que se han producido a partir de su tránsito por la educación escolarizada y en sus diferentes rutas de profesionalización. La compilación de sus relatos sirvió para examinar cómo se reconfigura la vida comunitaria *ñuu savi* con las diferentes formas de participación de los profesionistas, y que cada historia de vida permitiera analizar las

representaciones que los profesionistas poseen del ‘ser yo y ser comunidad’ desde sus propias trayectorias.

#### **4.4 Técnicas de investigación**

Para el trabajo de campo, se contemplaron tres líneas de investigación: participación observante, entrevistas dialógicas y hablar sobre mi ‘ser yo y ser comunidad’.

##### ***4.4.1 Participación observante: vernos en el servicio y en el territorio (local o de extensión)***

La ‘participación observante’ se entiende como técnica de producción de conocimiento a partir de la experiencia de participar junto a la comunidad o colectivo (García Soto, 2020), que toma mayor relevancia cuando se quiere entender y traducir lo ajeno. Sin embargo, en la cosmovisión *ñuu savi* la palabra ‘observación’ no existe. Lo más cercano a este concepto es *kuunte vii yo, kuunte va’a yo* (‘mirar bien’) y consiste en poner cuidado a los pensamientos y reacciones emocionales que guían la conducta del otro y que se reflejan en sus acciones; esto con la intención de que nos sirvan de ejemplo, ya sea para seguir sus pasos o para no reproducirlos. De esta manera, la imagen reflejada en el otro nos ayuda a ‘enderezar’ (o corregir) nuestros pensamientos y acciones. Por ende, para la presente etnografía se miró —como en un espejo— los cambios o adecuaciones que surgen en las relaciones comunitarias por la profesionalización al ‘hacer’ y ‘estar’ en el territorio.

Vernos en el servicio y territorio tuvo como propósito conocer las prácticas sociales y comunitarias —el hacer— de los profesionistas de retorno en situaciones significativas (cargos, demandas del colectivo y asamblea), incluyendo lo que dicen y hacen. Para ello, se consideraron momentos y elementos del actuar de los profesionistas en el servicio, donde se busca reconocer nuestro ‘hacer’ en los otros y comprender, ¿qué cambios se generan en la gobernanza comunitaria por la profesionalización? Asimismo, se retomaron experiencias en la comunidad y con la familia, con la intención de comprender nuestro ‘estar’ en la comunidad. Específicamente, ¿cómo nos afectamos por las necesidades, carencias, injusticias que padece la comunidad?, ¿y cómo celebramos con la comunidad? Sobre todo, se procuró mirar con cariño y cuidado (*Kuunté va’a nu ta’ayo*) la participación de los profesionistas en la vida comunitaria *ñuu savi*. Como explica Corona Berkin (2012), cuando se mira con juicio, se quebranta la confianza requerida para una buena etnografía escrita entre voces.

Las circunstancias sociales, políticas y comunitarias en las que se observaron estas formas de ‘hacer’ y ‘estar’ de los profesionistas tienen como punto de partida la manifestación social de La Mixtequita en contra de la administración municipal. Fue allí donde inicié la relación cercana con varios de los profesionistas que entrevisté meses después. También fue en esta protesta que ubiqué a cuatro profesionistas en sus cargos y comencé a analizar su ‘ser profesionista indígena’, que se refleja más adelante en la figura 6.

El registro de experiencias notables de los profesionistas retornados se hizo a través de un diario de campo, organizado en tres apartados: datos de identificación (fecha, hora, lugar, personas), registro descriptivo que permitiera reconocer el ‘hacer’ y ‘estar’ en la comunidad, y el registro interpretativo (apreciaciones, intuiciones o asociaciones) del encuentro documentado. Sumado a ello, se procuró no alterar la dinámica comunitaria del servicio o cargo, ser cauteloso y prudente con lo observado y registrar los datos inmediatamente después de la observación.

Las notas se codificaron según los relatos relacionados con el servicio, por un lado, y, por el otro, los acontecimientos de la vida comunitaria, como las protestas. Esto sirvió para relacionar lo observado con las narrativas de vida y entender cómo se reconfigura la vida comunitaria *ñuu savi* con las diferentes formas de participación de los profesionistas.

#### ***4.4.2 Hablarnos (natu'un yo): historias de vida a través de ‘pláticas abiertas’***

Las fuentes orales, como las entrevistas, las narraciones y las historias de vida, tienen como propósito conocer la experiencia personal de los sujetos de estudio (Ferrándiz, 2011; Josiles Rubio, 2018). Sin embargo, en el contexto *ñuu savi* adquiere otra connotación, partiendo del ‘ser yo y ser comunidad’ y cómo se privilegia la libertad del habla sobre la respuesta a preguntas específicas. En este sentido, la entrevista dialógica se concibe como una ‘plática abierta’, preferentemente en *tu'un savi*, ya que el diálogo en la propia lengua reduce un tanto la figura de autoridad del investigador y permite que los interlocutores expresen su hacer desde su entendimiento y en sus propias palabras. El uso de nuestro idioma para las pláticas también sirve para privilegiar la cosmovisión *ñuu savi*, ya que hay conceptos que no se traducen. La única forma de explicar lo que es ser *ñuu savi* es a través de la lengua; hacerlo en español es ya una mala traducción o una hibridación que no nos representa. Por ejemplo, la pregunta que comúnmente se hace para alguien que culminó un grado escolar es *naa saa ndo'o nú* o *naa saa ndo'o tanu* (¿qué tal

sufriste?). El hecho mismo de asistir a la escuela se concibe como un acto de sufrimiento; entonces, el diálogo sobre la trayectoria escolar parte de reconocer en la otra persona sus ‘sufrimientos’ más significativos.

El diálogo con los profesionistas no hablantes del *tu'un savi* se realizó en español, buscando el mismo proceso de autoría entre voces, en donde todas las interlocuciones fueran debidamente representadas en la forma en que se producen: en relación y conflicto, en acuerdo y desacuerdo con la propia cosmovisión y con la que pasa por la puerta giratoria. En suma, se buscó que las voces estuvieran presentes en un contexto de horizontalidad y que las múltiples voces aparecieran expresadas desde su propio lugar y frente al otro de forma equitativa (Corona Berkin, 2012).

Se procuró en todo momento no caer en asimetrías de lenguaje y enunciación para mantener un diálogo horizontal, consciente de los conflictos, las contradicciones, las desigualdades y los diferentes modos de construcción de la identidad de los profesionistas en una cultura dinámica. Lo que se intentó fue construir conocimiento, entre voces, sobre la profesionalización y la propia cultura a partir de lo que cada uno compartió. La igualdad discursiva no es algo ya preestablecido, sino que se tiene que construir desde el lugar del otro para producir un conocimiento conjunto, ya que la voz mediada solo permite conocer una verdad mediada (Corona Berkin, 2012; Rufer, 2012).

La pertinencia del diálogo horizontal radicó en una modalidad de la escucha que implicó habitar la diferencia del otro, no romantizarla, trabajar con y a través de la contradicción y la ambivalencia, haciéndolas presentes en el registro y la escritura como claves de interpretación del momento etnográfico. Se procuró humildad al escribir sobre una conversación que produce sentido y significación en el momento mismo de su ejecución (Corona Berkin, 2012; Rufer, 2012). En este sentido, se enfatiza la importancia de tener en cuenta varias características de la dinámica comunitaria y la construcción de un diálogo horizontal para planear la recuperación de las historias de vida, así como la participación observante:

1. El diálogo entre los *ñuu savi* hace referencia a compartir nuestra palabra (*naa tu'u yo*) y escucharnos con el corazón o con todos los sentidos (*kuu nini yo*). Por lo general, cuando se quiere hablar con alguien, se busca el consentimiento de la otra persona y, para ello,



se ofrece algún presente, como acto de reciprocidad. El diálogo se puede dar en ese momento, en el trabajo o en el servicio comunitario, pero casi siempre hasta que la persona lo indique.

2. El calendario agrícola. En la comunidad hay dos temporadas de siembra, temporal (mayo-junio) y tapachol (octubre-diciembre). En esta actividad participa toda la familia; las mujeres preparan la comida y los hombres se ocupan del acondicionamiento de la tierra y la siembra.
3. Las asambleas. En La Mixtequita hay tres tipos de asambleas: informativas, para toma de acuerdos y de emergencia. En las dos primeras únicamente participan los ejidatarios y pobladores reconocidos por la comunidad, y en la última participa toda la comunidad. Algunas asambleas para la toma de acuerdos están calendarizadas. Por ejemplo, el nombramiento de las autoridades y la delegación de cargos se realiza en agosto y la asamblea para la presentación de todos los nombrados se hace a finales de noviembre. Sumado a ello, la primera asamblea de la autoridad entrante se realiza en enero para presentar su plan de trabajo, y después se realizan cada tres meses para compartir los avances.
4. Las celebraciones. La celebración comunitaria se hace en torno a la fundación de la comunidad (21 de marzo) y a la Virgen de Guadalupe (12 de diciembre).
5. El Tequio. Los tequios se realizan según lo acuerde la asamblea, algunos pueden ser requeridos a principio de año para la construcción de obras y otros a mediados para mantenimiento de caminos y calles.
6. Factores socioculturales de los contextos de los profesionistas de extensión. Cada caso tuvo factores específicos que se contemplaron, tales como horarios laborales, comunicación con los familiares en el pueblo (medio, frecuencia, razones) y consideraciones de la cultura dominante en el territorio de nueva residencia.

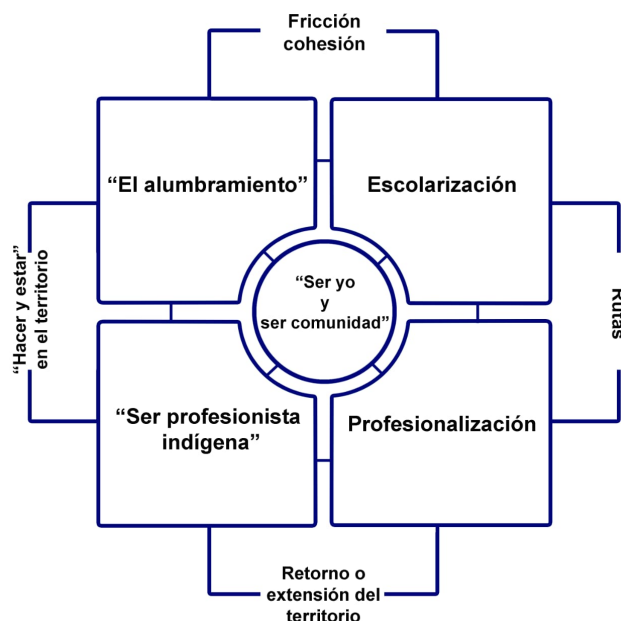
Estas precisiones se hicieron con la intención de ser respetuoso del lugar que habitan los interlocutores y su relación con la comunidad, sus nuevos lugares de residencia y sus actividades de sostenimiento. De esta manera, se respetaron los tiempos de los participantes y la comunidad para que sus historias de vida y pláticas abiertas fueran cuidadosamente representadas.

En suma, la recuperación de las historias de vida de los profesionistas (de retorno y extensión del territorio) tuvo como propósito obtener pistas que permitieran comprender cómo los *ñuu savi* construyen significados sobre sus rutas de profesionalización, su participación y experiencia en la vida comunitaria, la pertinencia e importancia de su formación profesional, así como la puesta en práctica de sus saberes profesionales y comunitarios. Además, se procuró que este trabajo aportara a la comprensión de cómo todo esto ha afectado su identidad (en el doble sentido como se plantea desde la cosmovisión *ñuu savi*). De ahí se buscó detectar y explorar las fricciones en su experiencia con la educación escolar a lo largo de su formación.

Para determinar los ejes y categorías que interesaban abordar en esta investigación, se elaboró un mapa de categorías que permitiera visualizar cómo se articula la identidad *ñuu savi*, ‘ser yo y ser comunidad’, con la perspectiva teórica y las categorías de análisis previstas para la investigación empírica, mismo que se presenta en la figura 6.

**Figura 6.**

Mapa de categorías sobre el ‘ser yo y ser comunidad’.



*Fuente:* elaboración propia.

En el centro de la imagen se coloca al ‘ser yo y ser comunidad’ como el eje articulador entre los cuatro apartados que integran la perspectiva teórica. A su vez, estas se relacionan entre

sí a través de categorías de análisis: 1) fricciones o cohesiones entre las nociones sobre educación en el territorio *ñuu savi* (alumbrar: *kutu'va yo*), ‘ser yo y ser comunidad’ y la educación formal; 2) las diferentes rutas de profesionalización que siguen los *ñuu savi* al concluir la educación media superior; 3) las rutas que siguen los profesionistas al concluir su educación superior: de retorno o como extensión del territorio; y 4) los significados que los profesionistas construyen sobre su participación y experiencia en la vida comunitaria, la pertinencia e importancia de su formación profesional, así como sus prácticas profesionales. Sumado a ello, al colocar la noción del ‘ser yo y ser comunidad’ en el centro del mapa, nos permite comprender cómo esta se adapta o se adecúa desde diferentes experiencias: en el alumbramiento, en la educación formal, en la profesionalización y en la vida comunitaria.

A partir de ahí se desarrolló una guía para las entrevistas dialógicas, partiendo de cinco ejes con sus respectivas categorías, tal como se muestra en la siguiente tabla.

**Tabla 6.**

Ejes y categorías de análisis

| <b>EJES</b>                                                       | <b>CATEGORÍAS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>El ‘alumbramiento’<br/>(proyectar luz sobre el<br/>camino)</b> | Experiencias en el ámbito: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Personal</li> <li>• Familiar</li> <li>• Comunitario</li> <li>• Relación con la naturaleza</li> <li>• El <i>ñu'un tyuku</i> (pueblo de la naturaleza).</li> </ul>                                                            |
| <b>Escolarización y<br/>profesionalización</b>                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolarización en el pueblo</li> <li>• Escolarización en otros contextos indígenas</li> <li>• Escolarización y profesionalización en contextos urbanos</li> <li>• Fricciones relacionadas con la cosmovisión <i>ñuu savi</i> en la escuela.</li> </ul> |
| <b>Rutas de (no) retorno</b>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Empleos fuera del pueblo</li> <li>• Empleos en el pueblo</li> <li>• Fricciones relacionadas con la cosmovisión <i>ñuu savi</i> en estas rutas</li> <li>• Costumbres y tradiciones en nuevos territorios.</li> </ul>                                    |

|                                            |                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>‘Hacer’ y ‘estar’ en el territorio:</b> | Experiencias en: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tequio</li> <li>• Trabajo y/o cargo</li> <li>• Fiestas</li> <li>• Asambleas.</li> </ul>                                               |
| <b>Prácticas profesionales</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vida laboral y desempeño profesional en la región</li> <li>• Balanza entre el cargo y la profesión</li> <li>• Responsabilidades familiares.</li> </ul> |

*Fuente:* elaboración propia.

A partir de estos ejes se construyó una guía de entrevistas (Anexo 3) que permitió indagar sobre las categorías previstas en relación con el marco teórico. Todas las entrevistas grabadas fueron transcritas para facilitar el análisis de las respuestas, verificación de la información y elaboración de los resultados. Las que no se grabaron fueron registradas en el diario de campo con el mayor detalle posible.

En un primer momento, se platicó con los profesionistas sobre el proyecto de investigación y también para solicitar su colaboración. Posteriormente, a cada interlocutor se le compartió la guía de la entrevista para su revisión y consentimiento. La presentación de la guía sirvió para que conocieran a grandes rasgos los temas que interesaban explorar en esta investigación. En cuanto aceptaron participar en el proyecto, se acordó la fecha, hora y lugar para la plática.

Con el propósito de no acentuar una relación desigual entre los interlocutores y el investigador durante las pláticas, y que esto pudiera condicionar la fidelidad de los datos, se consideraron cinco aspectos: a) al inicio de cada plática se explicó que la información que proporcionaran sería de carácter confidencial, de uso exclusivo para la investigación y que no se incluirían sus nombres o datos personales. Por cuestiones culturales no se solicitó el consentimiento firmado, porque esto podría perjudicar el *rappport* y la confianza con los interlocutores; b) cuando las pláticas implicaron trabajar en el campo o cumplir con el servicio, los datos se memorizaron (*kutu'va xini yo*, alumbrar la mente, recordar el camino) e inmediatamente después se registraron en un diario de campo; c) cuando las pláticas se dieron

en los domicilios de los interlocutores, se buscó su consentimiento para grabar las entrevistas. En los casos donde se consintió la grabación, se usó el celular para minimizar el efecto de la grabación y que la plática mantuviera su naturalidad y confianza; d) en el o los casos donde la grabación condicionó la fidelidad de la información, se procedió con el registro a través del diario de campo o con la memorización de los datos; y e) compartir con los interlocutores la relatoría de la entrevista para su revisión y retroalimentación.

#### ***4.4.3 Nasa ja'anuni (Hablar sobre mi 'ser yo y ser comunidad')***

Inicialmente, había pensado incluir un capítulo autoetnográfico en esta tesis, pero al revisar las entrevistas, decidí que no quería dar mayor importancia a mi historia de vida en comparación con los demás profesionistas. Sumado a ello, comprendí que era una contradicción hablar del 'ser yo y ser comunidad' y colocar mi experiencia en otro apartado y de manera distante. En este sentido, me incluí dentro del grupo de profesionistas de retorno sin reconocimiento de la asamblea comunitaria. Para mí, lo lógico era reflexionar sobre mi experiencia formativa y comunitaria en relación con la de los otros profesionistas, ya que había vivencias particulares que se correspondían a través del contexto comunitario, así como en las rutas de profesionalización. Lo puse primero, solamente, porque incluye una contextualización histórica de la fundación del pueblo, que sirve para enriquecer la lectura de los otros relatos.

Esta reflexión me permitió reconocer, en mi propia trayectoria formativa y comunitaria, las fricciones más significativas con el fin de incluirlas en el análisis de las historias de vida de los profesionistas de retorno. Aquí exploré las semejanzas o diferencias en la educación formal y el 'alumbramiento', y diversas fricciones en mi ruta de profesionalización, mi ruta de retorno y el 'hacer' y 'estar' en el territorio *ñuu savi*. Este análisis de experiencias me lo propuse para comprender cómo se integran los aprendizajes que recibí de la familia y el pueblo con los que adquirí en las instituciones educativas y cómo esta mezcla de enseñanzas configuró el 'ser yo y ser comunidad' en mi persona. En otras palabras, procuré que estas reflexiones personales sobre mis propias vivencias enriquecieran mi comprensión respecto de las otras historias de vida y, por ende, entender cómo el paso de las experiencias profesionales a través de la puerta giratoria (territorio) genera fricciones que reconfiguran la cosmovisión *ñuu savi*.

#### 4.5 Consideraciones éticas

Para las consideraciones éticas se privilegiaron seis principios.

- Confidencialidad. La información personal de los interlocutores se protegió con pseudónimos y códigos. Asimismo, la información recuperada de las entrevistas y la observación participante se usó exclusivamente para cumplir con los propósitos de la investigación.
- Participación. La investigación se concibió de tal forma que los interlocutores, al compartir sus experiencias, formaran parte en la construcción del conocimiento. La sistematización, análisis y presentación de los datos se procuró hacer como una autoría entre voces (Corona, 2012).
- Respeto. El trabajo con los profesionistas *ñuu savi* buscó respetar, en todo momento, los tiempos de sus cargos, responsabilidades familiares y personales, así como sus espacios de convivencia. En este sentido, las pláticas abiertas se realizaron en los lugares donde se sintieron cómodos y en confianza.
- Beneficencia. Este principio tuvo como propósito asegurar que la experiencia compartida por los interlocutores no les generara ningún daño o perjuicio. Por el contrario, lo que se buscó es que este análisis de las vivencias de profesionales generara reflexiones en el pueblo sobre el valor de las experiencias y conocimientos profesionales para la vida comunitaria.
- Justicia. A través de este principio se reconoce que el mayor beneficio en esta investigación es para el investigador. Sin embargo, se buscó que este beneficio personal fuera devuelto a la comunidad a través del servicio y la participación comunitaria desde lo que se sabe ‘hacer’ como profesionista.
- Reciprocidad. La correspondencia con cada interlocutor fue de ayuda mutua, es decir, por el tiempo dedicado a la entrevista, el gesto fue apoyarlos en sus quehaceres, compartir una comida o algún refrigerio y responder a algunas necesidades de apoyo.

## 5. Resultados y discusión

En este capítulo se presentan las historias de vida de los profesionistas de La Mixtequita que participaron en esta investigación. Cada historia se organiza a partir de los ejes y categorías presentadas en la tabla 6, del capítulo anterior.

Inicio con un relato etnográfico de mi experiencia de retorno y mi gradual participación en la vida de mi comunidad. En seguida, comparto mi propia historia, la cual incluye la fundación del pueblo por parte de mis abuelos y de otras personas mayores. Las historias de vida de los demás profesionistas se presentan en las tres categorías: 1) los de retorno con cargo, reconocidos legalmente por la asamblea, 2) los de retorno sin reconocimiento de la asamblea y 3) los de extensión del territorio. Al final de cada categoría, se presentan conclusiones preliminares, destacando los hallazgos más relevantes del conjunto de sus historias. Posteriormente, sistematizo el corpus de datos, según los ejes y categorías de la investigación (Anexo 4). A partir de esta sistematización, se desarrolla la discusión sobre las experiencias del ‘ser yo y ser comunidad’ de los profesionistas *ñuu savi* desde cuatro ámbitos: el alumbramiento, la educación formal, la profesionalización y la vida comunitaria.

### 5.1 El retorno al territorio. Fricciones y cohesiones de *kunde va'a yo* (vivir en paz)

En este apartado se retoman algunas experiencias sobre mi proceso de retorno al territorio, que coincidió con el inicio del doctorado y, lo que significó, hacer una investigación desde la lógica de la escucha y la participación comunitaria. La situación social que prevalecía en el territorio cuando empecé con el protocolo de investigación fue determinante para adecuar la ruta metodológica y también dio pie a mi acercamiento con varios de los profesionistas de retorno que me compartieron sus historias de vida.

Regresé a mi pueblo el 22 de febrero del 2021 con la intención de reincorporarme a la vida comunitaria y retomar mis vínculos familiares. A mi retorno, busqué a mis primos, tíos y amigos para unir sus historias de vida con la mía y también para integrarme a la dinámica familiar. A través de nuestras continuas convivencias, me enteré de algunas tensiones dentro de la organización comunitaria local y del conflicto administrativo que prevalecía desde el 2018 entre las agencias y la cabecera municipal. Fue así —escuchando— como me acerqué a las personas mayores y a las autoridades para ponerme a su disposición.

Mi primer planteamiento para esta investigación era analizar las trayectorias formativas de los *ñun savi* para conocer aquellos factores académicos o comunitarios que los motivaron a permanecer en o migrar de La Mixtequita. Mi intención era resaltar que el contexto social y la educación formal se configuran como elementos promotores de la migración. Hasta entonces mantenía esa postura, influenciada por mi percepción de que eran pocos los profesionistas que se implicaban en la vida comunitaria.

En abril del 2021, el cabildo de la agencia municipal me invitó para que me integrara como personal de apoyo con la ‘comitiva’, recién nombrada por la asamblea, para gestionar en conjunto con la autoridad municipal y ejidal los recursos municipales. Dentro de esta comitiva estaba Germán (profesionista de retorno), quien anteriormente había cumplido otros cargos. También se sumó un profesionista residente, en la misma condición que yo. La función de la ‘comitiva’ consistió en generar propuestas para reclamar los recursos de los tres años anteriores y gestionar los del periodo actual. Durante nuestras primeras reuniones, lo que procuré fue obtener su confianza a través de la disposición de la escucha y observando cómo se conducían los profesionistas con las autoridades y los integrantes de la comitiva. Algo que me pareció relevante fue que los profesionistas hablaban al final de las intervenciones, siempre reforzando las opiniones y agregando algunas sugerencias. También me pareció significativo que los señores, en presencia de personas ajenas a la comunidad, nos hablaran en *tu'un savi*. Considerando eso, lo que empecé a hacer fue respetar e imitar este comportamiento, aunque a veces estaba tentado en ser el primero en compartir algunas experiencias.

Para entonces, entendí que lo mejor era mantenerme de cerca a las autoridades y los comisionados para darme una idea de cómo se podría abordar una investigación desde el ‘ser indígena’ y desde la pertenencia comunitaria. Los acompañé en los recorridos que hicieron a las comunidades del municipio durante los meses de mayo, junio y julio para integrar un equipo de autoridades y exigir los recursos municipales. La propuesta marchó bien, ya que a finales del mes de julio se habían sumado 16 autoridades. Sin embargo, empezamos a tener tropiezos en la toma de acuerdos, debido a que algunos integrantes de los cabildos simpatizaban con el presidente municipal y estos se resistían a implementar las medidas de presión social. De particular relevancia fue que los que se oponían eran profesionistas. Por lo regular, empezaban



confundiendo a las autoridades con términos legales y dividían las opiniones.

Esta situación le favoreció al presidente, ya que a través de sus aliados identificó a las autoridades indecisas y las citó una por una para darles algo del recurso para la administración municipal, con la promesa de que les construiría sus obras. En consecuencia, el equipo se redujo a nueve autoridades y, para finales de octubre, solo La Mixtequita seguía en resistencia. Ante esta situación, la autoridad municipal, ejidal y la ‘comitiva’ convocaron una asamblea extraordinaria para informar a la comunidad sobre los avances y retrocesos. Esa tarde del 21 de octubre del 2021, la asamblea acordó bloquear la carretera federal y los accesos a la cabecera municipal. En esta manifestación, que duró 21 días, participamos ejidatarios, avecindados y mayores de 18 años.

En ese contexto comencé a conocer algunas generalidades de los profesionistas de retorno, como qué estudiaron, sus universidades de procedencia, sus empleos y, en algunos casos, sus cargos comunitarios. Asimismo, empecé a platicarles sobre mi proyecto de investigación y solicitarles su colaboración para localizar a otros profesionistas. Entonces vino el primer cambio significativo a mi anteproyecto de investigación. La pregunta de investigación había evolucionado a: ¿cómo influyen las diferentes experiencias de educación formal en la identidad de los profesionistas *ñuu savi* y su participación en la comunidad? Sin embargo, después del primer seminario de evaluación, vino otro replanteamiento al problema de investigación con base en la revisión del estado del conocimiento sobre lo que significa ser un profesionista indígena y la noción de identidad desde la cosmovisión *ñuu savi*. Con eso, la pregunta se cambió a ¿cómo se configura el ‘ser yo y ser comunidad’ en las diversas rutas de profesionalización (de retorno, extensión del territorio y de desterritorialización) de los *ñuu savi*?

En el transcurso del 2022, el conflicto social dentro del municipio continuó, con bloqueos carreteros y la retención de personal del municipio, así como de transportes de carga y pasaje. En este mismo año, tres de los profesionistas participantes en este estudio asumieron cargos de secretarios en diferentes instituciones. También, por acuerdo de la asamblea, la comitiva se mantuvo. Este encargo me permitió acercarme a los profesionistas para conocer el desempeño de sus funciones, sus sentires respecto del cargo comunitario y para conseguir la ubicación de otros profesionistas. En relación con lo anterior, identifiqué que hay personas que migraron y han roto sus vínculos con la comunidad (desterritorializados), pero ninguna era

profesionista. Asimismo, entendí –desde la noción *ñuu savi*– que el ‘ser yo y ser comunidad’ en relación con otros contextos no se configura, sino que se adecúa. Así pues, la pregunta que finalmente guio la investigación fue: ¿cómo se adapta el ‘ser yo y ser comunidad’ en las diversas rutas de profesionalización (de retorno y extensión del territorio) de los *ñuu savi*?

Mi trabajo durante estos dos años (2021 y 2022) consistió en apoyar al secretario del agente municipal, coordinar algunas reuniones y elaborar las minutas de acuerdos de la ‘comitiva’ y de las autoridades municipales. Esta vivencia cambió mi perspectiva sobre la forma de ‘ser’ y ‘hacer’ comunidad, ya que, durante los acercamientos a las autoridades, personas mayores y en las asambleas, comencé a entender que esta se construye entre tensiones, conflictos y acuerdos. Asimismo, fui revisando el concepto de educación desde la noción *ñuu savi* y desde otras perspectivas teóricas, y mi lógica para la ruta metodológica comenzó a tomar otro giro. Desde esta lógica reflexiva, diseñé una estrategia que considerara las formas propias de entendernos como *ñuu savi*, así como algunos criterios para esta versión de la etnografía colaborativa. De la misma manera, examiné las recomendaciones éticas para acercarse a los interlocutores en las investigaciones horizontales (Corona, 2012) e integré las nociones de respeto, escucha y reciprocidad.

El conflicto social fue escalando y se intensificó durante las elecciones del 2022. En consecuencia, el Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca (IEEPCO) las invalidó. Para enero del 2023, el gobernador entrante convocó a las autoridades auxiliares a una reunión en la capital oaxaqueña para informarles que nombraría a una Comisión Municipal Provisional y, por respeto a las autoridades, no impondría a personas ajenas al municipio, por lo que les pidió que se pusieran de acuerdo y nombraran al comisionado, secretario y tesorero. Fue así como las autoridades designaron a un profesionista *ñuu savi* (residente) como comisionado, y a mí me pidieron que asumiera el cargo de secretario. A este equipo de trabajo se sumaron dos profesionistas reconocidos, en apoyo al comisionado y tesorero. A lo largo del 2023, conviví frecuentemente con los tres profesionistas y tuve la oportunidad de acercarme a ellos para conocer sus percepciones sobre la vida comunitaria, así como para ‘mirar’ su desempeño en favor de otras comunidades. También me permitió observarme y valorar mi manera de proceder con base en las formas de ser y hacer comunidad.

En ese mismo año inicié con las pláticas abiertas. No fue fácil cumplir con mi servicio y al mismo tiempo entrevistar a los profesionistas. En este sentido, comprendí que las historias de vida se construirían gradualmente, ya que el servicio me demandaba mucho tiempo y siempre estaba expuesto a imprevistos. Pese a estas circunstancias, la mayoría de los interlocutores me brindaron su confianza y apoyo para encontrarnos las veces que fueran necesarias. Considero que esa disposición se fue dando por el compañerismo en el trabajo comunitario y por el trato interpersonal.

En resumen, el acercamiento a la vida comunitaria me permitió perfilar y ajustar sucesivamente la ruta metodológica de acuerdo con situaciones y características particulares de la dinámica local.

## **5.2 Plática abierta propia (*Maani. Nasa ja'anuni*)**

Mi nombre es Aarón Santiago León, soy oriundo de una comunidad *ñuu savi* ubicada en la región mixe de Oaxaca, denominada La Mixtequita. La comunidad se fundó en 1960 por los abuelos que migraron de Santa María Cuquila, Santa María Tayata, Barrio de San Pedro y San Juan Teponaxtla, todas ubicadas en el Distrito de la Heroica Ciudad de Tlaxiaco, Oaxaca. Mi vida tiene su origen en las migraciones y las luchas territoriales de mis abuelos y padres por pretender mejorar nuestras condiciones de vida, que a continuación comparto.

El Programa Bracero (1942–1967) señala la partida de los primeros migrantes mixtecos contratados para trabajar de forma temporal en los Estados Unidos (EE. UU.) (1956) (Clark, 2008). La oportunidad de trabajar en los Estados Unidos para los ‘mixtecos cuquilenses’, como se conocen a los *ñuu savi* de Santa María Cuquila, Oaxaca, representaba la posibilidad de mejorar su condición de vida, a pesar de que ganaban la mitad de lo que habían establecido los presidentes Franklin Roosevelt, de los Estados Unidos y, Manuel Ávila Camacho, de México. Don Darío Santiago, mi abuelo paterno, fue una de las personas que experimentó esa política migratoria como trabajador agrícola. Él regresó de los EE. UU. en 1959 y, a su llegada, fue nombrado agente municipal para el periodo 1960–1961. El dinero que pudo ahorrar durante los dos años que trabajó de bracero lo utilizó para sufragar los gastos de la gestión municipal y para sostener a su familia. Ante tal situación, nuevamente tuvo que abandonar a su familia para enrolarse en el

corte de caña y piña en Juan Díaz Covarrubias, Veracruz y Loma Bonita, Oaxaca, respectivamente.

Por su parte, mi abuelo materno, Domingo León Ávila, desde 1946 hasta 1959, se empleó junto con su esposa de manera temporal en las cosechas de café en Córdoba, así como en los mismos empleos temporales a los que llegó mi abuelo paterno unos años después. Las migraciones de las que formó parte iniciaban en octubre y, a mediados de junio, volvían a sus comunidades para labrar la tierra. Él narra que los mixtecos cuquilenses se empleaban en las plantaciones de café en Córdoba de octubre a noviembre; luego volvían al pueblo para emprender el viaje más largo y duradero. A principios de diciembre viajaban 550 kilómetros a Juan Díaz Covarrubias, donde permanecían hasta mediados de mayo; después marchaban 96 kilómetros más a Loma Bonita, donde trabajaban por un mes. Mi abuelo recuerda que alrededor de 200 personas se sumaban a este peregrinaje. De cierta forma, el pueblo quedaba en el abandono; solo los que tenían cargos estaban obligados a permanecer en la comunidad.

Para llegar a los cañaverales de Juan Díaz Covarrubias desde Santa María Cuquila, primero tenían que caminar a pie, durante un día, hasta llegar a Tlaxiaco. En esta ciudad abordaban autobuses que los llevaban a la capital oaxaqueña y luego a Ciudad Ixtepec en un viaje que duraba alrededor de 12 horas. En Ixtepec tomaban el tren para cruzar la frontera estatal y llegar a Jesús Carranza, Veracruz. Aquí esperaban el tren que venía de Mérida y se embarcaban rumbo al municipio de Juan Rodríguez Clara, Veracruz. En este otro punto tomaban el tren que iba con destino a San Andrés Tuxtla, Veracruz, y se bajaban en Cuatotolapan, Veracruz. De aquí hacían la última parte del viaje hasta Juan Díaz Covarrubias en autovía.

Mi abuelo materno recuerda que el viaje en tren y autovía duraba de dos a tres días, debido a retrasos imprevistos. También rememora que alrededor de 1952 se terminaron de construir las carreteras en el sur de Veracruz y en el istmo de Tehuantepec, Oaxaca. A partir de este entonces los autobuses de los contratistas cañeros llegaban directo a Tlaxiaco.

Fue en Juan Díaz Covarrubias donde don Domingo conoció a los señores Rafael García y Pablo Hilario, quienes le platicaron que, por el rumbo de la Colonia Istmeña, cerca de Palomares, había tierras vacantes y que ahí se podría conformar un pueblo, pero habría que

integrar un grupo de al menos 40 familias para establecerse en el lugar y enfrentarse a cualquier desafío. Don Rafael García, junto con mi abuelo y don Pablo, convencieron a las familias provenientes de Santa María Cuquila, Santa María Tayata, Barrio de San Pedro y San Juan Teponaxtla para poblar esas tierras. A escondidas del patrón, acordaron que en cuanto terminara su contrato emprenderían el viaje rumbo a la región mixe. Fue así como, a principios del mes de junio de 1959, llegaron al lugar que hoy es La Mixtequita. Sostuvieron seis años de lucha agraria en contra de los terratenientes, hasta que en 1965 el Estado reconoció el asentamiento como ranchería. Ocho años después pasó a la categoría administrativa de Agencia Municipal y, posteriormente, la tenencia se constituyó como ejidal, que era el ideal de los fundadores, ya que por fin se les reconoció legalmente como posesionarios de las tierras que habitaban y trabajaban.

Durante el periodo de la lucha agraria fallecieron mis dos abuelas, materna y paterna. En ese entonces mi mamá tenía seis años y mi papá alrededor de 10; él no lo recuerda con precisión, pero ambos consideran que, a partir de ese momento, pasaron de ser niños a adultos.

Esa migración *ñuu savi* a la región de la sierra norte de Oaxaca, asentada principalmente por el pueblo *ayuuḱ* (mixe), generó una doble reordenación territorial, tanto en el sistema de cargos como en la tenencia de las tierras, ya que las familias que no regresaron a sus pueblos de origen perdieron sus casas y tierras de cultivo, así como sus derechos como comuneros. En tanto que, en el nuevo asentamiento, se organizó un sistema de cargos que veló por el reconocimiento político y administrativo del predio con base en la legislación vigente. Sumado a ello, también se generó una reordenación intercultural, ya que desde entonces nuestras relaciones socioculturales se han establecido con el pueblo *ayuuḱ* y zapoteco del istmo.

En cuanto a mi persona, nací el 1 de julio de 1983 en la comunidad en mención, perteneciente al municipio de San Juan Mazatlán, Mixe, Oaxaca, reconocido por su alto nivel de marginación. Fui hijo único del matrimonio de Aristeo Santiago Ortiz y María León López. Mi padre se ha desempeñado como campesino y jornalero, mientras que mi madre asume las responsabilidades propias del hogar. En relación con la escolaridad de mis padres, mi padre cursó hasta el cuarto grado de primaria y mi madre no cuenta con estudios. En la región mixe, la mayoría de la generación de mis padres no cuenta con estudios o no concluyó la educación

primaria y son contados los adultos que terminaron la educación superior. Es particularmente notable la desvalorización de los estudios para las mujeres por parte de sus familiares.

Mis padres y abuelos, así como el resto de mi familia, son hablantes del *tu'un savi*, de modo que, desde niño, recibí de ellos la lengua y la cultura *ñuu savi*. Recuerdo que mis abuelos, en las convivencias familiares, nos decían a todos los nietos presentes que no olvidáramos nuestra lengua y que no nos avergonzáramos de ser *ñuu savi*. También recuerdo que, a través de anécdotas, nos inculcaron el respeto por los lugares sagrados y por el pueblo invisible que los habita; por ejemplo, nos contaban sobre paisanos que se enfermaron de espanto y perdieron su alma por no relacionarse de manera respetuosa con los arroyos o las montañas. Sumado a ello, el sincretismo religioso que practicaban mis abuelos, y ahora mis padres, se hizo parte de mi creencia religiosa, al igual que la combinación de la medicina alopática con la tradicional. Es común en mi familia que, a la par que tratamos las patologías, también curamos la parte emocional con las 'limpias'.

En cuestiones de escuela, soy excepción a la norma. Cursé la educación preescolar, primaria y secundaria en mi pueblo natal; la primera con carácter de bilingüe, la segunda como federal y la tercera como técnica. Del preescolar tengo vagos recuerdos y en estos no ubico alguno donde se me enseñara en mi lengua materna, *tu'un savi*, comúnmente conocido como el mixteco. De la primaria rememoro profesores formándonos desde la acción-reacción, en donde cualquier falta cognitiva era castigada corporalmente. Evoco una escena en donde uno de mis compañeritos fue invitado al frente para realizar un problema de fracciones y, al no poder, el profesor le quebró una escoba en la espalda. También recuerdo que estos castigos eran legitimados por nuestros padres. Es decir, no podía decirles a mis papás que los maestros me habían castigado porque recibiría nuevamente una golpiza, ya que desde su lógica el maestro me había pegado porque hice algo mal y no por otra cosa.

A estas situaciones de sufrimiento se sumaron las carencias económicas que padecí, así como las responsabilidades que mis padres me asignaban para apoyar con el sostenimiento familiar, como ir por la leña, ayudar en la siembra y cosecha, entre otras.

De la secundaria recuerdo experiencias agradables y desagradables. Las agradables están relacionadas con una imagen de admiración que guardo por los profesores de matemáticas (Jorge), español (Jaime) y biología (Leticia), quienes eran muy buenos en sus materias; además de su disponibilidad para aclarar nuestras dudas. Fueron los dos primeros quienes influyeron en mi gusto por las matemáticas y por la literatura. También recuerdo con agrado al profesor de pecuarias por su pasión por las prácticas de campo, relacionadas con el cuidado de las vacas y pollos de engorda, así como con la producción de hortalizas.

Por otro lado, las desagradables están asociadas a las clases dictadas y a la exigencia de los profesores por pasar los apuntes a limpio, ya que en este caso representaba un gasto más para mis papás. Recuerdo el temor que sentía cuando les decía a mis papás que necesitaba libretas y lapiceros nuevos. A estas experiencias se suman las burlas que recibí junto con otros paisanos *ñuu savi* por nuestra condición indígena; por ejemplo, algunos profesores se burlaban de nuestro acento o de la pronunciación de algunas palabras en español.

Durante el transcurso de dos niveles de escolarización me fue prohibido hablar —de manera indirecta— mi lengua materna. Lo digo de esta forma porque si me comunicaba en *tu'un savi* era objeto de burla o estas conversaciones eran sospecha de ofensa hacia los profesores y, en esta desconfianza, para ellos era mejor que me comunicara en todo momento en español.

En julio de 1998 terminé la secundaria. Para ese entonces en mi comunidad no había bachillerato, así que los que queríamos —y teníamos la posibilidad económica— seguir estudiando debíamos de desplazarnos a los lugares donde sí había: María Lombardo, Felipe Ángeles, Palomares o Matías Romero. En mi caso, no sabía a dónde ir, ni cómo hacerle con el cambio de residencia, pero tenía muchas ganas de seguir estudiando. Fue un hermano de mi papá quien me acompañó a Matías Romero a inscribirme y a buscar un cuarto en renta. La primera semana fue de inducción y después empezaron las clases. El trato indiferente y frío de los profesores se sumó a la soledad que sentía por el hecho de estar lejos de mi comunidad, así que me di de baja y regresé a mi casa. Esta experiencia me hizo creer que todos los maestros de preparatoria eran iguales o que en este nivel así era el trato, por lo que decidí ya no estudiar.

Mientras yo estaba en Matías, un paisano y el párroco de Felipe Ángeles les habían contado a mis papás sobre un bachillerato ubicado a 40 minutos de mi comunidad, que era económico, tenía comedor y albergue, entre otras tantas cosas buenas; así que cuando volví de Matías, mis papás me convencieron para que experimentara en esa escuela. Fue así como me inscribí en una escuela marista de extensión en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, Oaxaca, que fue reemplazada en el 2003 por el Bachillerato Integral Comunitario, perteneciente al Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO).

Esta etapa de mi formación, con los maristas, cambió por completo mi vida. El trato que nos daban los profesores, así como los ‘hermanos mayores’ era muy cordial y empático. Sumado a ello, la vinculación comunitaria era el alma de la institución. En este sentido, participábamos del tequio comunitario, de la fiesta, del cuidado del bosque de pinos, del mantenimiento de caminos y arroyos. En la parte académica, nuestra formación se complementaba con oficios (carpintería, repostería, electricidad, horticultura, mecanografía) y talleres artísticos (danza regional, pintura, guitarra, repujado, bordado, manualidades). Del bachillerato recibí una educación integral que trascendía la transmisión de conocimientos; me hacía partícipe activo de mi propio proceso formativo.

También recuerdo con agrado la convivencia con mis compañeros de otras comunidades. El hecho de convivir con mis pares en el comedor, el albergue y en la escuela hizo que menguara en mí ese sentimiento de soledad entre lo familiar y lo comunitario. La imagen que guardo de la convivencia con mis compañeros del internado es de una rutina pesada, pero agradable. Entre semana, nos levantábamos a las cinco de la mañana con la oración diaria; luego, el café con pan, las clases, el almuerzo de las once, la comida, las comisiones de limpieza, los talleres y oficios de la tarde, la cena y las pláticas con los ‘hermanos mayores’ antes de dormir. El sábado, jornaleábamos con los comuneros y lavábamos nuestra ropa, y el domingo, después del desayuno y la misa, teníamos el resto del día libre. La mayoría visitábamos a compañeros locales, porque sabíamos que ellos nos invitarían a comer algo diferente de lo acostumbrado en el comedor del internado, que por lo regular eran platillos como huevos con salchicha, huevos a la mexicana, salsa de huevo, coliflores capeadas, sardinas enlatadas en salsa roja. Por la tarde, volvíamos a prisa, porque teníamos que ordenar todo lo del día siguiente: ropa doblada,



uniformes planchados, zapatos limpios y tareas terminadas. Este hábito se convirtió en una práctica automatizada, que después repliqué en la universidad.

Por motivaciones de los profesores y ‘hermanos mayores’ presenté el examen de admisión en tres universidades: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Chapingo (UACH) y Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). Mi deseo era matricularme en la licenciatura en matemáticas en la UNAM, pero no fui admitido; así que me conformé con la carrera en agronomía ofrecida por la UAM.

El cambio de residencia me llenó de miedo e incertidumbre; por un lado, me significó adaptarme a los requerimientos socioculturales de la vida urbana y, por el otro, representó darme cuenta de que la separación familiar y comunitaria es muy dolorosa. La única forma que encontré de resistir era rememorando la historia de vida de mis abuelos, así como la difícil situación económica de mis padres. Recuerdo que algunos parientes y paisanos regresaron a la comunidad después de pasar un tiempo en la universidad y ellos mismos comentaron que no habían ‘aguantado’; ahora entendía lo que eso significaba.

Cuando migré a la CDMX, los hermanos maristas me recibieron en una casa ubicada en la colonia Roma Norte. Para mi fortuna, justo en ese año habían habilitado esa casa para recibir a estudiantes de ‘provincia’, egresados de sus bachilleratos. Ahí me encontré con estudiantes de Jacona y Zamora (Michoacán), Poza Rica (Veracruz) e Ixtepec y Mixtequilla (Oaxaca). Después llegaron otros, quienes también habían elegido universidades centralizadas en la CDMX.

Mi nuevo hogar era básicamente para dormir, asearme, lavar mi ropa y hacer mis tareas. Entraba a clases a las siete de la mañana, así que me levantaba a las cuatro para alistarme y salir de prisa para abordar el metro. Cambiaba de línea en la estación Pino Suárez para después tomar el microbús que me trasladaría por 40 minutos hasta llegar a la universidad. Mi día se iba entre clases, tareas en la biblioteca y trabajo de campo, de tal manera que regresaba a la casa alrededor de las ocho o nueve de la noche para seguir con tareas y prepararme para el día siguiente. A mis compañeros de casa los veía un rato por la noche y durante los fines de semana. Los sábados que no me tocaba hacer trabajo de campo en Xochimilco o Milpa Alta, nos organizábamos para

limpiar la cocina, el comedor, el recibidor, la capilla, el patio y nuestras habitaciones. Esta rutina se repetía semana tras semana.

El primer año fue el más difícil para mí por varias razones. En el primero de los casos, mi ausencia generó reacomodos familiares. Mi papá se fue ‘de mojado’ a los EE. UU. para ayudarme a costear mis estudios y mi mamá tuvo que asumir el cargo comunitario de mi papá, además del cuidado de la casa y el rancho. En lo personal, pasé de una forma de vida tranquila a una vida llena de angustia e incertidumbres; por ejemplo, limitaba mis gastos personales hasta el punto de comer una o dos veces al día, porque no sabía si el apoyo de mi papá me alcanzaría para los libros, copias, útiles y transporte. Sumado a ello, durante esta etapa de transición, tuve varios desencuentros con mis compañeros y profesores. Rememoro escenas tristes, como en aquella donde nadie quería integrarme a su equipo de trabajo, por no dominar fluidamente el castellano, por mi situación de origen y por no ser un buen orador. Del primer año en la universidad, no recuerdo ninguna amistad.

A pesar de estos desafíos, guardo algunas experiencias agradables, por ejemplo, la vinculación de alumnos y profesores con los productores agrícolas de Xochimilco y Milpa Alta, las prácticas de campo en las chinampas, los viajes de estudios trimestrales a diferentes partes del país y, sobre todo, las habilidades y conocimientos de la investigación académica que adquirí de varios profesores.

Durante esta etapa de profesionalización, siempre estuvo presente en mí un sentimiento de retorno. Mi deseo era concluir la carrera de agrónomo, regresar a mi casa y entregarle el título a mis papás como prueba de que sus esfuerzos y sufrimiento fueron bien aprovechados. En marzo del 2006 me titulé y regresé a mi comunidad, poco después volvió mi papá del norte. Mi mamá estaba feliz por el logro, sin embargo, esperaba que me empleara pronto y, en la medida de mis posibilidades, mejorara la situación económica familiar. Compartía este compromiso con mi familia inmediata, pero también reconocía que mi formación se debía al trabajo y apoyo de muchas personas, por lo que sentía la necesidad de ser recíproco con ellos también.

Antes de retornar a mi comunidad, hablé con los hermanos maristas y les dije que, como agradecimiento, quería dar un año de servicio en alguno de sus bachilleratos o misiones para

compartir algo por todo el bien recibido. Ellos me respondieron que yo eligiera, así que, sin pensarlo, elegí el bachillerato donde estudié, aunque ahora estaba en otra comunidad, a una hora de Jaltepec. En este lugar trabajé por cuatro años al lado de compañeros que, al igual que yo, soñábamos con reivindicar la educación para los menos favorecidos.

Fue en el Bachillerato Marista donde nació mi gusto por la docencia. Estar frente a grupo era un reto, pero sentía una gran responsabilidad con la historia de vida de los estudiantes. Lo digo de esta manera porque deseaba que sus vidas se fortalecieran en lo formativo y que eso los motivara a continuar con la educación superior. Me angustiaba el hecho de que al concluir el bachillerato ya no continuaran con sus estudios, pero, sobre todo, lo sentía más con los estudiantes indígenas, porque la interrupción de sus rutas de formación era una especie de ‘muerte anunciada’, era algo que ocurría al terminar el bachillerato. Estas preocupaciones aumentaron cuando me designaron como director del bachillerato, ya que ahora era mi responsabilidad velar por el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, tanto en lo administrativo como en lo académico. Recuerdo que por las noches hablaba con mis compañeros —como en una especie de eco para que yo mismo me escuchara— y les decía: “No importa cómo llegan los estudiantes, sino cómo se van”, refiriéndome al rezago educativo y a nuestro compromiso como docentes.

Después de que fui nombrado como director, me inscribí en la Licenciatura en Educación Media Superior Intercultural en la especialidad en Ciencias Sociales de la Universidad Marista en la CDMX. La cursé durante los veranos con el propósito de profesionalizarme como docente intercultural, pero después de tres veranos, surgieron otras prioridades en mi vida.

En julio del 2010, tomé la decisión de retirarme del bachillerato. Mi disposición estuvo condicionada porque ahora tenía una hija en camino y la gratificación que recibía no me alcanzaría para corresponder con las necesidades de una familia. Durante esos cuatro años de servicio ofrecí la parte útil y buena de mi vida, todo en un ámbito de gratuidad y reciprocidad; sin embargo, por mucho tiempo sentí que una parte cobarde de mí huyó de ese proyecto y de los estudiantes indígenas que siguieron mis pasos, buscando llegar a la universidad.

En enero del 2011 fui contratado por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) para trabajar en Acapulco; sin embargo, la creciente violencia e inseguridad que se vivía en el puerto hizo que solo permaneciera unos meses. Luego volví a las casas de mis papás. Tres días después, recibí una llamada de parte de una docente del Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), quien me hizo la invitación de volver a Jaltepec para que me integrara al equipo de trabajo como responsable del rancho; sin dudarlo, acepté. Fue así como, en agosto del 2011, empezó un trayecto que duraría nueve años.

Después de tres meses como responsable del rancho agroecológico, me cambiaron a coordinador académico. Posteriormente, fungí como procurador de fondos y, nuevamente, como coordinador académico. En el transcurso de estos nueve años también fui docente, tutor y asesor de investigación.

Dos años después de llegar al ISIA, me registré en la Universidad Marista en la Maestría en Enseñanza Media Superior y Superior (MEMSyS) con especialidad en Ciencias Sociales. Culminé este posgrado con un estudio sobre las dificultades en la integración y permanencia de los alumnos de nuevo ingreso en el ISIA. Entre lo que descubrí con esta investigación fue notorio cómo se facilitaba el proceso de integración a la universidad y la comunidad cuando los estudiantes se establecían dentro de las casas familiares, en contraste con aquellos que optaron por rentar una habitación distante de las viviendas familiares, siendo en su mayoría los que se dieron de baja.

En 2017 decidí estudiar otra maestría, ahora en Educación y Gestión del Conocimiento en el ITESO, con el propósito de impulsar algunas mejoras en el ámbito de la investigación en contextos indígenas, uno de los cuatro pilares que sostienen el modelo educativo del ISIA, junto con docencia, vinculación comunitaria e interculturalidad. El estudio que desarrollé incluía aportes de los estudiantes, quienes destacaron tres tipos de aprendizajes adquiridos de sus familias y sus comunidades: 1) los que surgen de las necesidades de sostenimiento familiar, 2) los que devienen de la dinámica comunitaria y que tienen como propósito preservar los elementos de la comunidad, y 3) los que se adquieren para la comunicación y el sentido de pertenencia. Los estudiantes también reconocieron que los saberes y conocimientos adquiridos de sus familias son igual de importantes que los conocimientos académicos. En esta lógica,

propuse un diseño metodológico para la investigación en el ISIA que abordara las potencialidades y retos de la vida comunal a través de tres momentos: a) lectura estratégica de la vida comunitaria, b) participación comunitaria basada en la reciprocidad y c) validación colectiva del trabajo de investigación.

El modelo educativo del ISIA, así como el trabajo comprometido de los hermanos jesuitas y docentes con los estudiantes indígenas, reafirmaron mi compromiso con la preservación de la cosmovisión del pueblo *ñuu savi*, del cual formo parte y me siento orgulloso. Reconozco que a partir de mi paso por el ISIA empecé a interesarme en realizar algún estudio sobre la lengua y cultura de mi pueblo.

En agosto del 2020, después de 22 años de trayectoria académica fuera de mi comunidad, regresé con la intención de trabajar las tierras de mi papá y participar en las actividades comunitarias, pero primero quería visitar a mis parientes que migraron a los EE. UU. y conocer sus lugares de residencia, así como su vida familiar en el nuevo territorio. Me sorprendí al ver que la vida del migrante está sometida al trabajo. Por ejemplo, una familia *ñuu savi* en el condado de Homestead, cerca de Miami, trabajaba de una a seis de la mañana en la cosecha de okra, porque es en estas horas cuando la planta y el fruto liberan poco ‘ahuate’ y la comezón que provocan esas vellosidades es soportable. Después de trabajar en la okra, se bañaban, desayunaban y luego se iban al corte de calabacitas o ejotes.

Ser testigo de estas experiencias me hizo pensar en la posibilidad de documentar sus historias con otra investigación. En estas estaba cuando uno de mis profesores de la maestría me compartió la convocatoria del Doctorado Interinstitucional en Educación y me invitó a presentar un anteproyecto. De momento le dije que no estaba interesado, pero él me dijo: “Piénsalo, redacta algo y me lo mandas”. Unos días después revisé la convocatoria y la línea de investigación ‘educación e interculturalidad’ captó mi atención. Empecé a darle vueltas y vueltas, con el fin de encontrar un tema que fuera de interés para la universidad y que a mí no me causara un tormento. Al final redacté algo sobre la relación de la educación formal con el pueblo *ñuu savi* y su posible impacto en la migración de los profesionistas. Creo que inconscientemente retomaba mi experiencia como profesionista, así como las tensiones que encontré al volver a mi comunidad después de tantos años.

Unos días antes de regresar de los EE. UU., recibí la retroalimentación del profesor. Lo primero que me decía era que le parecía un tema interesante, pero me recomendó que hiciera un trabajo comparativo con las experiencias de profesionistas *ñuu savi* de otras comunidades mixtecas ubicadas en la región mixe de Oaxaca. Sin pensarlo más, hice los ajustes y envié el anteproyecto. La propuesta también la envié a la convocatoria del Doctorado en Desarrollo Rural en la UAM – Xochimilco. Sin embargo, después de entrevistarme con el director del DLeE, dejé de darle seguimiento a esa otra solicitud.

Cuando regresé de EE. UU., empecé a interesarme en las actividades de mi comunidad. Recuerdo que en una convivencia familiar mis parientes y amigos platicaban sobre el conflicto que tenían la mayoría de las agencias municipales con el presidente en turno, ya que se había reelegido por cuarta ocasión y, durante este periodo, no les había entregado los recursos federales para mejorar la infraestructura comunitaria. También hablaban de una posible manifestación social si el presidente no entregaba el recurso a finales del mes de abril. No entendía bien de qué se trataba, pero compartí la indignación por cualquier corrupción que perjudicara al pueblo. Pensaba que de alguna manera podía apoyar a las autoridades. Días después le comenté a un integrante de la comitiva que contaran con mi apoyo para lo que se ofreciera. No sé de qué manera la persona transmitió la información, pero la autoridad me invitó a colaborar con el secretario.

Durante los meses posteriores, el presidente municipal no respondió a ninguno de los oficios. Tampoco las autoridades sabían dónde localizarlo. Fue entonces cuando la asamblea decidió bloquear la carretera federal y los diferentes accesos que conducen a la cabecera municipal para exigir la entrega de los recursos. En esta ocasión convocaron a mayores de 18 años, ciudadanos legalmente reconocidos y avecindados. A todos nos tocó hacer guardia en alguno de los puntos de bloqueo. Fue una situación muy angustiante para mí, ya que tenía que cumplir con mi turno y luego apoyar al secretario, además de mis asesorías y avances de tesis. Hasta entonces entendí lo que significa –localmente– la construcción y el cuidado del bien común: ‘ceder el trabajo personal a favor del trabajo comunitario’ (*Ndakó a sa'annu*).

En el 2022 continuaron las manifestaciones y bloqueos, debido a que el presidente se reeligió por quinta vez, aprovechándose del sistema de usos y costumbres del municipio, que reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a elegir autónomamente a sus autoridades. Durante este año se unieron 11 comunidades de la ‘parte baja’ de la región mixe para presionar al gobierno estatal y, las autoridades me pidieron que los apoyara a preparar y coordinar sus reuniones, así como a redactar las minutas de acuerdos. Esta experiencia fue algo peculiar para mí, porque el trato que me daban distaba de la normalidad. Por ejemplo, me decían: “Aarón, mañana salimos en la madrugada a Oaxaca” o “nos vemos en tal comunidad el sábado a las cinco de la tarde”. Sentía que no podía decir: “no puedo”, porque se podría interpretar que solo estaba a medias con ellos. Ni veía cómo explicarles sobre mis responsabilidades académicas, ni consideraba que fuera buena idea sugerir que este compromiso personal fuera del mismo nivel que el trabajo comunitario.

Durante este mismo año, junto con otros profesionistas, comenzamos a coordinarnos para visibilizar algunos elementos culturales del pueblo *ñuu savi* a través de la fiesta comunitaria. En este caso, le propusimos al secretario de la agencia municipal apoyarlo con la organización y coordinación de alguna de las actividades. Para esto, recurrimos al testimonio de nuestros papás y abuelos para darnos una idea sobre las fiestas en Cuquila. Sin embargo, caímos en cuenta de que estamos en la región mixe y que la fiesta no es solo nuestra, sino que es compartida. De esta manera, reproducimos el orden de las fiestas de los pueblos *ayunk*, pues el primer paso era intencionar el rescate de la fiesta.

A la par, estaba iniciando el doctorado y precisando el tema de mi proyecto de investigación. Acercarme a la comunidad me ayudó a comprender que el problema tendría que reflexionarse desde dentro y desde la noción *ñuu savi*. Sin embargo, me costó bastante plantearlo, ya que buscaba que la interpretación del *tu'un savi* al español representara lo que somos y hacemos como pueblo. Además, fue un gran reto lograr que mi asesora y lectores lograran comprender la cosmovisión a través de mis apuntes. Considero que una de las partes de mayor sufrimiento fue la construcción de la perspectiva teórica.

Al finalizar el 2022, el conflicto social en el municipio seguía en aumento, ya que el presidente municipal no había entregado los recursos para las obras comunitarias y estaba

organizando su reelección. Sumado a ello, las elecciones de ese año fueron anuladas por el Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca (IEEPCO), debido a irregularidades durante la jornada electoral. Por estos conflictos, el gobernador entrante, en acuerdo con la mayoría de las autoridades del municipio, decidió nombrar a una Comisión Municipal, integrada por un comisionado, tesorero y secretario, para el ejercicio 2023. Fue entonces que, las autoridades me pidieron que fungiera como secretario.

Mi experiencia durante estos dos años de servicio la recupero en tres ámbitos: en el comunitario, familiar y personal. En el comunitario, procuré establecer una relación de confianza con las autoridades, la comitiva y con algunos ciudadanos reconocidos. Para ello, siempre estaba observando y reaprendiendo. Una de las cosas que entendí es que tenía que contener mi parte ‘profesional’ y no permitir que esta rebasara las formas locales de analizar y resolver un problema. Por ejemplo, lo que ellos hicieron en una de nuestras primeras reuniones fue rememorar experiencias pasadas para entender por qué las estrategias implementadas no habían funcionado. Estos aportes eran mucho más valorados que ideas basadas en las teorías o las enseñanzas de la universidad. También comprendí que, al involucrarme en las responsabilidades comunitarias, mi vida personal quedaba supeditada a la comunitaria. En una ocasión, por ejemplo, uno de los ejidatarios dijo que su esposa tenía una cita médica el mismo día que la visita con las autoridades a otra comunidad, pero que no pasaba nada, que mandaría a uno de sus hijos. Allí me quedó claro que sería muy mal visto ausentarme de estos compromisos por una reunión del doctorado. Esta disposición de servicio contrasta con la cultura hegemónica relacionada con el trabajo. Aquí el trabajo es gratuito y el cumplimiento de los cargos implica un sacrificio personal y familiar.

Por otro lado, muchas veces llegué a sentir frustración porque entre la misma comunidad había desconfianza y recelo hacia las autoridades e integrantes de la comitiva. Esto se notaba en las asambleas. También sentí lo mismo cuando fui secretario porque varios paisanos (profesionistas y no profesionistas) mostraban abiertamente su desacuerdo. Mencionaban que no respeté la lógica en la que funciona el sistema de cargos, que debí de empezar desde ‘abajo’. Estas opiniones no procedían porque la mayoría del pueblo respaldaba la decisión de las autoridades; sin embargo, no pude ignorar estos juicios hacia mi persona.



De la misma manera, llegué a tener momentos de angustia cuando estuve en la Comisión Municipal porque a veces -metafóricamente- dábamos tres pasos y retrocedíamos dos y, desde la percepción de algunos inconformes, no estábamos haciendo lo que el pueblo nos encomendó o simplemente no estábamos trabajando. Recuerdo que pasaba noches pensando en cómo hacer mi trabajo, para que fuera pertinente con lo que el pueblo esperaba. Era un dilema, porque la administración pública no se corresponde con la vida comunitaria. En la vida comunitaria se valora positivamente que las autoridades mantengan un vínculo cercano y afectuoso con los habitantes. No obstante, la administración pública nos distanciaba de esta convivencia, debido a su organización centralizada, lo que demandaba nuestra presencia continua en las dependencias de gobierno.

En lo familiar, mis padres siempre me apoyaron. Mi papá, sin decirme nada, se hizo cargo de mi huerta; solo me preguntaba sobre el control de la maleza, fertilización, poda, manejo de plagas y enfermedades. Mi mamá, todas las mañanas, estaba al pendiente de que desayunara algo antes de irme al servicio. Recuerdo que se preocupaban mucho por las opiniones negativas de algunos paisanos. Para ellos, esto podría traerme problemas en algún momento. Entonces, me orientaban desde su propia experiencia de servicio. Lo mismo hacían mis primos y amigos.

En lo personal, mi mayor preocupación eran mis asesorías y mi investigación, porque había un avance específico esperado para el seminario de evaluación al final de cada semestre. Durante el 2023 mis responsabilidades comunitarias aumentaron y tuve dificultades para conectarme o llegar a tiempo a las asesorías y, en tres ocasiones, las pospuse, debido a que el cargo siempre estaba lleno de imprevistos: citaciones, reuniones sin previo aviso e informes urgentes, todos en la capital oaxaqueña, además de los recorridos a las comunidades del municipio. En algún momento pensé en abandonar el doctorado, ya que era mucha la angustia que sentía.

Hablar de mi ‘ser yo y ser comunidad’ me ayudó a comprender la experiencia formativa y comunitaria de otros profesionistas, y organizar sus historias de vida en relación con el contexto histórico del territorio *ñuu savi*. A continuación, presento las nueve narrativas que recabé con las entrevistas dialógicas. Se presentan en primera persona, con la intención de brindarles el debido respeto y que sean ellos quienes compartan su vivencia personal y familiar.

### 5.3 Profesionistas de retorno con cargo comunitario

#### 5.3.1 *Vicky*

Vicky es directora del Preescolar Bilingüe de La Mixtequita. Estudió la licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ixtepec, Oaxaca. Es casada y tiene dos hijos. Es la tercera de cuatro hermanos. Actualmente, radica en La Mixtequita y es profesionista de retorno con cargo comunitario. Fue la primera historia de vida que construí, por lo que me parece relevante compartir no solo el contexto de mi relación con ella, sino que también cómo llegué a lograr su confianza e interés para colaborar en este proyecto.

Vicky y yo somos de la misma generación. Coincidimos en el mismo grupo durante el preescolar, la primaria y la secundaria. A ella la comencé a tratar en el sexto grado de primaria, debido a que siempre coincidíamos en los trabajos por equipo. También el trato se fue dando porque el maestro Toño nos reunía por las tardes, junto con otra compañera, para prepararnos para representar al sexto grado en la Olimpiada del Conocimiento Infantil.

La secundaria técnica donde estudiamos dividía a los estudiantes en dos áreas tecnológicas: apicultura y pecuarias. Los del grupo 'A' se iban a apicultura y los del 'B' a pecuarias. Por nuestros apellidos, Vicky y yo coincidimos en el grupo 'B'. Durante esta etapa compartimos el gusto por las actividades extracurriculares, que básicamente consistían en el manejo del ganado bovino, la crianza de pollos de engorda y la producción de hortalizas. A Vicky la recuerdo muy activa. Ella nos motivaba para que no tuviéramos pena y saliéramos al pueblo a vender los pollos y las hortalizas. También la recuerdo como una adolescente muy apasionada por los bailables. Cuando terminamos la secundaria, ninguno de nosotros sabía si seguiríamos estudiando; todo dependía de las posibilidades económicas de nuestros padres. No supe de ella hasta que la encontré en la semana de inducción en la preparatoria 'Justo Sierra' de Matías Romero, Oaxaca. Como no duré en esta escuela, perdí comunicación con ella hasta que volví de los EE. UU. en 2021.

Nuestro reencuentro se dio durante las manifestaciones sociales y bloqueos carreteros. Ahí conocí a su esposo (Frank) y también empecé a tratar con otros profesionistas, entre ellos a Germán, Charly, Yaz y Fryda. En el primer día de vigilia platicamos sobre lo que ella había hecho de su vida durante esos años y de la trayectoria que siguieron nuestros compañeros de generación. En esta interlocución ella parecía muy interesada en el tema de la lengua y cultura *ñuu savi*, ya que cuando le platiqué sobre mi experiencia en el ISIA y sobre mi proyecto de investigación, me interrumpió en varias ocasiones para pedirme que detallara un poco más y a la par agregaba su experiencia con los niños del preescolar. Fue así como nuestro lazo de comunicación se fue construyendo por este interés compartido. Posteriormente, ella comenzó a pedirme apoyo con traducciones de palabras y cantos en *tu'un savi*, también hicimos una lotería en *tu'un savi*, en conjunto con Frank.

El bloqueo duró 21 días, así que tuve la oportunidad de afianzar un poco más nuestra amistad. A los dos nos tocó estar en el bloque número uno, pero como también me tocaba apoyar al secretario de la agencia municipal, nuestras coincidencias eran por ratos. Cuando ella estaba sola, platicábamos un poco sobre su vida profesional y familiar, pero por lo general siempre estábamos agrupados y el tema del momento era sobre la gobernanza municipal y los avances que se tenía con el gobierno del estado. Durante estos días, ella y otras mujeres del equipo se organizaron por cuenta propia para preparar el lonche para las noches de vigilia. Recuerdo que ellas eran las más indignadas y, en sus conversaciones, se daban ánimos para no desistir. Al finalizar el bloqueo (12 de noviembre, 2021) los del equipo celebramos la resistencia en la casa de Charly. Esa tarde comimos, bebimos y bailamos mientras hacíamos un recuento de las anécdotas vividas.

Durante esta celebración, los que estábamos reunidos en el patio (incluyendo a Vicky, Toño, Frank, Charly, Germán y Paco) acordamos mantenernos unidos a través de la convivencia. Así que convenimos en que el 12 de diciembre la pasaríamos en mi casa, Navidad en la casa de Charly y Año Nuevo con la familia de Frank. Estas convivencias permitieron reforzar nuestras relaciones de confianza. También sirvieron para que conociéramos a nuestras familias. Con Vicky mantuve comunicación a través de WhatsApp y Messenger, por lo general siempre en *tu'un saavi*. Esto con la intención –no acordada– de fortalecer nuestra escritura.

Entre estas fechas concertadas visité en varias ocasiones a la familia de Vicky. Algunas veces era porque me invitaban y en otras era porque andaba cerca de su casa y pasaba a saludarlos. En una ocasión me invitó para que fuera a desayunar un caldo de pollo con arroz y tortillas a mano. En otra fue para que probara el *tutyi'i* (una comida mixteca que consiste en remojar la tortilla recién salida del comal en una salsa de molcajete). En estas visitas platicábamos sobre temas comunes, pero aprovechaba para abordar el tema de este trabajo. Después regresaba a la casa y rellenaba la narrativa de vida con base en los ejes y categorías de la investigación.

Otros encuentros que tuvimos fueron para platicar sobre la preservación del *tu'un savi* con la educación de los niños de preescolar de la localidad, un tema en el que ella estaba trabajando con los padres de familia. Durante estos momentos ella me platicaba sobre las actividades que estaba realizando y a la vez me pedía sugerencias. Algunas recomendaciones que pude hacer fueron con base en mi experiencia como docente del ISIA, pero no me sentía con la capacidad de orientar el aprendizaje del *tu'un savi* en los niños. Sin embargo, después de estos intercambios, ella y su esposo me invitaron a participar en un evento que organizó la zona escolar de San Juan Guichicovi en el marco del Día Internacional de la Lengua Materna. El tema que me pidieron compartir fue sobre la importancia del *tu'un savi* en la transmisión de conocimientos y saberes. Como parte de este sentido de reciprocidad, acepté compartir lo que había reflexionado hasta el momento con mi trabajo de investigación. El evento se realizó en un lugar que se llama Tierra Bonita, cerca de Matías Romero. Ese día me presentó a sus compañeros del magisterio y a partir de eso pudimos platicar un poco sobre su trayectoria docente.

Nuestros encuentros se hicieron cada vez más constantes. Algunos muy breves y casuales, pero otros más organizados, como las veces que nos coordinábamos con su esposo y otros compañeros para participar en la fiesta del pueblo, para ir a los bailes o para asistir a una comida. Fue así como nuestra amistad se fue fortaleciendo. Esta forma de proceder me permitió acercarme a ella sin presiones ni prisas y, que nuestras pláticas se volvieran cada vez más naturales.

Cuando sentí que me había ganado su confianza, le comenté que me interesaba grabar parte de su trayectoria profesional y comunitaria, ya que, si bien era cierto que había registrado algunos datos y anécdotas, eran insuficientes para presentar una historia de vida. Uno de los

acuerdos de confianza que le propuse fue que le devolvería la narrativa para que ella lo validara. Vicky aceptó y me sugirió que nos reuniéramos el sábado próximo en su casa. Cuando llegué a su casa vi que ya habían acomodado una mesa y unas sillas debajo de un árbol de almendras. Deduje que ahí sería la plática. El primero que salió a recibirme fue su esposo, luego salió ella. La noté algo nerviosa, consideré que era por la grabación. Así que invité al esposo para que se sentara con nosotros. Empezamos a platicar sobre lo que hicimos el día anterior y poco a poco nos fuimos adentrando en el tema de interés. Unos minutos después uno de sus hijos llamó al papá, este se fue y ya no volvió hasta que finalizamos la grabación. Durante la plática fuimos interrumpidos en cuatro ocasiones. Primero por el repartidor de gas, seguido por un señor que venía a reparar la lavadora. Después Vicky recibió una llamada por WhatsApp y, cuando estábamos platicando sobre su experiencia en los cargos comunitarios, los niños salieron a decir que se había ido la luz. En seguida salieron los vecinos a gritar que había chispas en el cableado, así que interrumpimos la grabación. Resultó que el aire derribó un árbol y este cayó sobre un poste de la red eléctrica. Finalmente, acordamos que ella me mandaría por WhatsApp parte de la información faltante y yo le devolvería la narrativa en ocho días.

Tan pronto como terminé la narrativa, la imprimí y se la llevé. Ese día me recibió debajo del mismo almendro con un vaso de refresco. Mientras revisaba la segunda hoja, empezó a sollozar y dijo con voz entrecortada que prefería leer el escrito a solas. Me despedí y le dije que estaría al pendiente de sus comentarios. Dos días más tarde me escribió y me dijo que quería compartirme otras experiencias, pero también me pidió que organizara su historia de vida de manera cronológica para compartirla con sus hijos. Entonces, acordamos reunirnos nuevamente en su casa el fin de semana. Esta última reunión formal se dio con mucha naturalidad y confianza. Después de todo, terminé por construir la narrativa y luego se la devolví para que me diera su aprobación.

A la fecha seguimos frecuentándonos y apoyándonos, tanto en lo familiar como en lo académico.

- 1. Experiencias y aprendizajes de ‘alumbramiento’ el ámbito personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y en relación con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)**

Mi madre, desde que recuerdo, ella ha sido la responsable del sustento familiar. Ella vendía ‘hierbamora’, limón, naranja y otras cosas en el mercado de Matías Romero y, de regreso, traía pan, totopos, pescado y demás productos que revendía en el pueblo, así fue como nos mantuvo. Ella siempre estaba trabajando para poder mantenernos. Cuando ella salía, yo me quedaba al cuidado de mi abuelita, que para ese entonces estaba quedando ciega y no se valía por sí sola. Durante este tiempo de cuidado, mi abuela me hablaba en *tu'un savi* porque ella no hablaba español, así fue como aprendí a hablar nuestra lengua, fue por ella. A pesar de que mis papás son mixtecos, ellos no se hablaban en *tu'un savi* porque venían de diferentes pueblos y no se entendían. Aprender el mixteco con mi abuela fue para mí algo normal, no sabía que lo normal era aprenderlo de los papás.

## **2. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.**

### **2.1 Escolarización en el pueblo**

Del preescolar y la primaria no recuerdo bien cómo aprendí; lo que recuerdo son los bailables porque me gustaban mucho; sin embargo, mis padres me decían que no participara porque no había dinero. Desde casa me cortaban esa ilusión, pero hubo un profesor que logró convencer a mis papás para que me dejaran participar. También recuerdo las actividades que hacíamos fuera del aula, como la excursión que hicimos a una fábrica de cal en el cuarto grado de primaria; para mí fue algo fantástico. Otra de las cosas que recuerdo son las prácticas que hacíamos; por ejemplo, en una ocasión elaboramos dulces de coco.

Yo viví una situación de alcoholismo con mi papá y, por parte de él, no tuve mucho apoyo. Lo que me marcó era el temor de que mi papá me prohibiera estudiar, pero mi mamá siempre me decía, “Tú échale ganas, yo te voy a apoyar, aunque tu papá no lo permita, pero no repruebes”. Y yo le echaba muchas ganas; mis promedios eran de 8 y 9. Mi temor era que, si reprobaba, ya no seguiría estudiando.

Otra de las experiencias que me marcó fue la experiencia que viví en sexto grado con el profesor Toño. Para mí fue un excelente profesor, muy bueno en matemáticas, bueno, así lo veía. No sé por qué me hice a la idea de que, si el profesor te daba con la vara, era buen maestro. Yo, al ver que a mis compañeros que no hacían la tarea les pegaba con la vara o los castigaba o los ponía a cargar ladrillos, yo decía: “Yo no quiero eso”. Y eso me hacía esforzarme. O sea,

imagínate cómo llegué a pensar que esa educación era la correcta para mí; yo así lo viví y me marcó.

En la secundaria tuve muy buenos maestros, pero recuerdo mucho al de ‘Pecuarías’. Yo les digo a mis hijos que él nos llevaba al campo; no importaba que fueras hombre o mujer, nos enseñó a vacunar los ganados, a matar los pollos; ahí estábamos aprendiendo, a tal grado que yo dije: “Yo voy a ser médico veterinario”, porque lo aprendí muy bien. Él nos decía que con o sin el apoyo de nuestros papás, nosotros podríamos salir adelante si aprendíamos bien. Incluso después de cada clase nos daba unos pollos para venderlos; eso me ayudó mucho a no detenerme. La verdad, para mí, fue un gran profesor.

También en la secundaria retomé la danza folklórica, ya sin el temor de hacer gastar a mis papás; afortunadamente la escuela sustentaba los gastos de los vestuarios. Como tal, en los aprendizajes de español u otra materia, no recuerdo muy bien cómo aprendí; yo seguía teniendo la idea de que el maestro exigente y estricto era el bueno. Recuerdo mucho al maestro Gaudencio, el de historia; él nos exigía mucho y nos obligaba a hacer las tareas a la brava y a la mala, entonces para mí era buen maestro, a pesar de que el de español nos explicaba muy bien. Ahorita me doy cuenta de que yo me esforzaba por temor.

Una experiencia agradable que recuerdo de la secundaria y que tiene que ver con mi identidad *ñuu savi* fue cuando el INI (ahora INPI) de San Juan Guichicovi me dio una beca académica por hablar *tu'un savi*. No recuerdo si eran 200 o 300 pesos bimestrales, pero para mí era mucho, porque con eso podría apoyar a mi mamá con los gastos de la casa, aunque cuando yo se lo entregaba, ella me decía: “Dáselo a tu abuela y que ella te lo guarde”. Entonces, yo le entregaba lo de la beca a mi abuela y ella me lo daba cada vez que lo necesitaba, que para gastos de la escuela o para algún antojo. Creo que a partir de este hecho dejé de avergonzarme de mi lengua y empecé a hablarla a donde quiera que fuera.

En esta etapa de mi educación, mi papá, pues, de plano, no estaba de acuerdo en que yo siguiera estudiando, pero yo me decía: “Yo no voy a quedarme así, yo necesito ser alguien en la vida”. Para lograrlo, yo creía que era a través del estudio.

## 2.2 Escolarización en otros contextos indígenas

Continuar con la preparatoria fue muy complicado, porque, por un lado, mi papá se oponía rotundamente a que siguiera estudiando; incluso amenazaba a mi mamá. Él le decía que, si ella me apoyaba, a ella le iba a ir muy mal, y la verdad es que no solo eran amenazas. Pero, por aparte, mi mamá me decía que, si yo quería seguir estudiando, que me fuera, que no me preocupara por mi papá, que ya estaba acostumbrada a sus maltratos. Por otro lado, mi mamá no tenía dinero para pagarme el estudio; ella me decía que, si yo quería estudiar, tendría que trabajar. Así fue como llegué a una preparatoria ubicada en Matías Romero. Mi mamá respaldó mi decisión y asumió las consecuencias.

El día que me fui para Matías, me acompañó mi mamá. Ella me ayudó a buscar trabajo y un lugar donde quedarme. Después de muchas vueltas encontramos a una señora que tenía una tienda de ropa. Ella aceptó darme trabajo, hospedaje y comida, pero no tendría un salario, solo me apoyaría con lo de la colegiatura. Yo estaba feliz, pero luego todo se complicaba porque la señora quería que yo le ayudara con la tienda por las mañanas y las escuelas donde yo quería inscribirme eran de turno matutino, pero finalmente me inscribí en la 'Justo Sierra', que tenía un horario de 4 de la tarde a 9 de la noche. A partir de ahí, me levantaba a las 5 de la mañana para alistarme y a las 6 ya tenía que estar en la tienda. Trabajaba hasta las 2 de la tarde, luego me iba para la casa para alistarme para la escuela. Después de clases, de las 9 de la noche hasta las 11, yo tenía que ayudarle a la señora, ya sea a preparar la cena, a lavar los trastes o a organizar la ropa para la venta. Este horario hizo que no pudiera realizar mis tareas por equipo, ni reunirme con mis compañeros, ya fuera por trabajo o por distracción. Mis tareas las hacía en un pequeño espacio del negocio y siempre sola, pero cuando había mucha venta, no podía hacerlas, así que tenía que desvelarme en la casa; a veces me quedaba despierta hasta las dos de la mañana. Me acostumbré a ese ritmo de vida, porque no había de otra y porque tenía muchas ganas de seguir estudiando.

En cuanto a los gastos de papelería y materiales, mi mamá me apoyaba con lo poco que podía; a veces me llevaba 50 pesos y, cuando le iba bien con las ventas, me dejaba 100 o 200 pesos, pero no era seguido. Tiempo después, también me empezó a apoyar la señora, porque veía que le echaba ganas con las ventas y era respetuosa de los horarios. Ella me daba algo para mis útiles y, ocasionalmente, me daba ropa. Sin embargo, no era suficiente porque a veces los



maestros nos pedían materiales muy caros; por ejemplo, recuerdo cuando nos pidieron una máquina de escribir. En consecuencia, no me iba tan bien con las calificaciones. A veces me daba mucho coraje y tristeza, porque había compañeros que no hacían sus tareas y salían con muy buenas notas, y yo sufriendo con mi trabajo y la escuela. Luego me enteré de que compraban sus calificaciones.

Sobre mi experiencia con los profesores, a la única que recuerdo es a la maestra Lourdes; los demás solo se limitaban a cumplir con su horario de trabajo y no se preocupaban por nosotros. Recuerdo que negociaban las calificaciones con los alumnos. La maestra Lourdes se veía que preparaba sus clases porque nos explicaba muy bien. Ella sí nos motivaba a esforzarnos; fue con ella que tuve 9 y 10 de calificación. De hecho, exenté todas sus materias. Gracias a esa maestra, yo me dije: “Quiero ser contadora como ella”.

En la prepa no había actividades de socialización, no se sentía lo ‘comunitario’; por ejemplo, en Día de Muertos únicamente responsabilizaban a un grupo de alumnos para que pusieran el altar y ya, no se sentía la tradición como la vivimos en nuestro pueblo. Por otro lado, cuando celebraban el Día del Estudiante, lo hacían con una noche disco, pero obviamente yo no podía participar porque tenía que trabajar.

Cuando terminé la prepa, mi mamá me dijo: “No sé qué vamos a hacer, creo que hasta aquí llegamos, porque tu papá me reclama, me reprocha, ya fueron muchos maltratos”. Mi papá pensaba que estando lejos de casa y en una ciudad podría hacer cosas indebidas y embarazarme. El no tenerme cerca le hacía pensar cosas que no eran. Además, él insistía en que las mujeres son para la casa, pero mi mamá, cada vez que escuchaba eso, se armaba de valor y me motivaba a seguir, aunque en esta ocasión me dijo que si quería seguir estudiando tendría que buscar la manera porque la universidad era muy cara y ella no podría apoyarme económicamente. Para mí, ya no había esperanzas. Pensé en irme de mojada a Estados Unidos porque ya no tenía más opciones, pero luego me decía: “Tengo que intentarlo y si de plano no se puede, entonces sí me voy”; así que me fui a Monterrey a reunirme con mi hermana mayor, quien ya llevaba algunos años trabajando en esa ciudad.

## 2.3 Profesionalización en contextos urbanos

Al llegar a Monterrey, empecé a trabajar de empleada doméstica. Mi hermana no quería que trabajara en casa porque yo tenía ‘prepa’, pero a mí no me importó. Mi idea era conseguir algo de dinero y con eso pagarme la universidad. En algunos momentos me sentía triste y me decía: “¿Qué hago aquí, limpiando, trapeando y lavando baños, siendo alguien con estudios de ‘prepa?’”, pero al mismo tiempo me respondía: “Si este es el medio para pagar mis estudios, pues, no importa, tengo que aguantar”.

Después de que conseguí trabajo, empecé a investigar en qué universidad podría inscribirme. Cuando solicité mi ingreso a la Escuela Normal Superior, me dijeron que la Normal le estaba dando prioridad a los jóvenes oriundos de Monterrey; que había una posibilidad para mí, siempre y cuando presentara un documento donde probara que no fui admitida en alguna Normal de Oaxaca, pero esto solo sería posible cuando alguno de los estudiantes que solicitaron su ficha no se presentara al examen de admisión. La verdad, me sentí muy desilusionada. Para mí, ya no había más opciones.

Luego pregunté en otra universidad, una privada. Quería hacerle como en la prepa, pero las colegiaturas eran muy caras; rebasaban lo que yo ganaba. Aquí ya no pude, estaba sola, no tenía apoyo económico. Un año después busqué otro trabajo, según qué, acorde a mis estudios, pero casualmente la paga era menor que trabajar en casa. Trabajé un tiempo en una fábrica; tenía seguro y demás prestaciones, pero el salario era muy poco. También trabajé de cajera en una tienda Soriana; igual, el salario era insuficiente. Me resigné y regresé a trabajar en casas.

Lo poco que ganaba se lo mandaba a mi mamá, para que se apoyara con los gastos, pero sin decirme nada me ahorró el dinero. Con el dinero que mandé, ella me compró unas cuantas vacas.

Después de dos años me regresé a la comunidad con la idea de irme para los Estados Unidos. En ese entonces se hablaba de que para el mes de julio ‘don Miguel’ llevaría a un grupo de paisanos a la frontera y yo quería irme con ellos; estaba decidida. Pensaba que, si ya no pude estudiar, al menos mejoraría mi situación económica. En esas estaba cuando el pueblo autorizó la instalación de una cooperativa. Unos días después, el gerente lanzó la convocatoria para reclutar personal; a mí me interesó el puesto de cajera, quizá porque todavía traía la espinita de

que quería estudiar contabilidad, además de que el trabajo era en mi pueblo. A los que nos aceptaron nos mandaron a una capacitación a Tlaxiaco por un mes. Para mí, fue una experiencia muy agradable porque nos enseñaron cómo tratar a las personas. Cuando regresé de la capacitación, don Miguel ya se había ido, así que me quedé a trabajar como cajera; la verdad, estaba muy contenta, porque pensaba que esto me ayudaría a estudiar contabilidad.

En el 2004, mi hermana Elena, quien ya estaba en el magisterio, me dijo que había una oportunidad para los hablantes de alguna lengua indígena de ingresar al sistema educativo básico del medio indígena. Ella me animó para que me presentara al examen de admisión, pero yo no quería; no me imaginaba como maestra, porque en ese entonces tenía la imagen de que los maestros solo se la pasaban en marchas y plantones y yo no quería eso para mí. Ella me seguía insistiendo, me decía: “Haz el examen y, si no pasas, pues, continúas como cajera”. Pues bien, me convenció, así que solicité permiso en la cooperativa para hacer el examen.

Cuando llegué al lugar donde nos citaron, me di cuenta de que varias compañeras iban apadrinadas o al menos así se veía, porque iban acompañadas de un maestro o del supervisor de zona y yo iba sola, pero no me importó; apliqué el examen, pensando en que, si no pasaba, pues tenía mi trabajo. Ocho días después publicaron los resultados en unas oficinas del IEEPO de Matías Romero, pero no fui, porque me quedé con la idea de que no sería aceptada. En la tarde de ese día, mi hermana llegó a la casa algo molesta y me dijo que qué estaba pensando, por qué no fui a revisar los resultados, que había sido aceptada y ahí dieron algunas indicaciones. Era la única mixteca aceptada, además de otras tres compañeras mixes y dos zapotecas. A las aceptadas nos pidieron que nos presentáramos al día siguiente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), ubicada en Tlacoahuaya; ahí tomaríamos un curso de inducción a la docencia durante ocho meses. Así que renuncié a la cooperativa y me apuré a buscar una lista de materiales que me hacían falta, como productos locales, aunque muchos de los materiales ya los había conseguido mi hermana. Sin embargo, otra vez se venía el problema para mi mamá, pero ella me decía: “Vete y a ver qué pasa”.

La estancia en Tlacoahuaya fue una experiencia muy bonita; ahí conocí a compañeros de las ocho regiones, también conocí a otros compañeros mixtecos que, por cierto, para ellos

era raro que yo perteneciera a la región del Istmo y fuera mixteca. El curso me gustó mucho; ahí empecé a sentir amor por la docencia.

Los profesores nos daban clases en nuestra lengua y cultura, de danza, ética profesional, clases muestra y deportes. Incluso nos enseñaron cómo tratar a los padres de familia. Yo me apasionaba con las clases de danza, porque siempre me ha gustado bailar. También me gustaban las clases en nuestra lengua, porque hablábamos en *tu'un savi*. Hacíamos traducciones y cantábamos en *tu'un savi*. Sentí que el curso estaba muy completo. Además, por primera vez conocí a profesores con mucha vocación y muy disciplinados. Ellos me contagiaron ese amor por la docencia.

La forma en que pude costear los gastos de este curso fue con el dinero que me ahorró mi mamá, aunque el gasto fue poco, porque la normal nos daba hospedaje. Además de que no nos dejaban salir por lo estricto del horario y porque, también nosotros mismos preparábamos nuestra comida.

En esta etapa de mi vida, mi papá enfermó gravemente por su alcoholismo y pidió hablar conmigo. En una de las vueltas que hice a nuestra comunidad, me pidió perdón por todas las veces que se portó mal conmigo y también por oponerse a mi formación. Él me decía que era probable que a mi regreso ya no lo encontrara vivo y por eso quería mi perdón. Me dio mucha tristeza que hasta ese momento lo entendiera, pero bueno, no le guardaba rencor.

Después de mi estancia en la ENBIO, regresé a nuestra comunidad a realizar prácticas educativas en el preescolar bilingüe, que consistía en observar y hacer registros de las clases. Posteriormente, el magisterio me dio una beca para estudiar la licenciatura, así que me inscribí en la Universidad Pedagógica Nacional con sede en Ixtepec en la carrera en Educación Preescolar para el Medio Indígena. Al mismo tiempo, el magisterio me pidió que me presentara en la Supervisión 019 de La Mixtequita para que me asignaran mi primer centro de trabajo, que fue en la colonia Hermosa Provincia, ubicada en Palomares. En esa colonia, la mayoría de las personas son mixtecas; eso me hizo sentir en familia y me ayudó a ejercer mi labor como docente bilingüe. En ese lugar permanecí un año, porque después se vino un conflicto entre la sección

XXII y la recién creada sección LIX. Cabe aclarar que, desde que empecé a dar clases, en automático ingresé a la sección XXII.

Las clases de la licenciatura las recibía los sábados y domingos en Matías Romero. El hecho de que la UPN nos atendiera en esa ciudad fue porque en mi carrera estábamos inscritos estudiantes del municipio de Matías Romero, San Juan Guichicovi y San Juan Mazatlán y, para que no nos trasladáramos hasta Ixtepec, los docentes y directivos acordaron que lo más cercano para nosotros era Matías.

Cuando ingresé al magisterio, empecé a trabajar por contrato. Los responsables del magisterio me pusieron como condición que, hasta que terminara la universidad, tendría una plaza, y para eso tendría que cumplir con todas mis materias y actividades de formación. Además, me pedían evidencias de que estaba cumpliendo con la universidad y con mi lugar de trabajo. Para mí, fue muy difícil porque daba clases, apoyaba a los padres de familia, recababa fondos para la escuela; luego, en el tercer año de la carrera, me embaracé de mi primer hijo. Durante los 5 años de mi formación profesional estuve trabajando en Palomares.

Esta modalidad fue para mí de mucho provecho porque la formación que recibía en aula la aplicaba en mis clases. Fue una experiencia muy bonita, aunque debo de reconocer que, al igual que en la prepa, había buenos profesores y otros a los que poco les importaba nuestra formación.

La motivación para continuar con mi educación fue por mi historia familiar y porque mi madre siempre estaba al pendiente de mí. Ella estaba muy interesada en que yo siguiera estudiando. Fue la que me motivó mucho, solo me pedía que le echara muchas ganas y que no reprobara. Por parte de mi padre no tuve apoyo ni motivación; la idea de él era que las mujeres son para la casa y no para el estudio. Recuerdo que él decía que era suficiente con la educación primaria, ya que él y mi mamá hasta ahí habían llegado.

### **3. Rutas de retorno y extensión del territorio *ñuu savi***

#### **3.1 Empleo fuera del pueblo**

En el 2006, cuando se dio el conflicto entre las dos secciones, los directivos de la sección LIX me intimidaron y me empezaron a presionar. Me dijeron que, si quería conservar mi lugar de trabajo, me tenía que cambiar de sección y alinearme a su política. Fue una situación muy complicada porque ellos me exhibieron ante los padres de familia y les dijeron que a partir de ahora yo ya no trabajaría en ese centro, porque me negaba a cambiar de sección. Les dije a los padres que yo me retiraba, que no quería problemas y que solicitaría a la supervisión mi cambio. Pero mi sorpresa fue que días más tarde los padres de familia del tercer grado, que era el grupo que yo atendía, se presentaron ante la supervisión de La Mixtequita con un oficio, solicitando que yo atendiera a sus hijos, porque sus hijos estaban aprendiendo y estaban muy contentos con mis clases. Por su parte, los padres ofrecieron a la supervisión gestionar la donación de un terreno para que se construyera un aula provisional. Para esto, el supervisor dijo que haría una valoración del caso, así que fue a ver y efectivamente había un poco más de 25 padres que solicitaban mi regreso. Así fue como regresé a Palomares y empecé a dar clases en un domicilio particular, mientras gestionábamos la donación del terreno y la obtención de la clave para la creación de un Preescolar Bilingüe.

A partir de este momento surge un trabajo muy arduo para mí, daba clases, estudiaba la licenciatura, acompañaba a los padres de familia a gestionar la donación del terreno ante las autoridades, realizaba actividades para la recaudación de fondos y apoyaba a la supervisión para la obtención de la clave. Cuando conseguimos el terreno, el IEEPO nos dijo que para que nos dieran la clave deberíamos de contar con un aula para atender a los niños. Entonces, redoblamos esfuerzos y logramos construirla. Así estuvimos, trabajando por cinco años, que fue el tiempo en que estuve ahí.

Algo que olvidé contar fue que, cuando regresé a dar clases, había más niños de lo esperado, así que atendí a un grupo multigrado: niños de primero, segundo y tercer grado. Había otra compañera conmigo, pero ella únicamente me apoyaba con educación física.

Cuando terminé la licenciatura, ingresé formalmente al magisterio, pero para el sistema yo era una docente de nuevo ingreso y, por esa razón, me iban a mandar a un lugar retirado, algo así como una zona de castigo. A mí me estaban mandando a Rancho Juárez, una comunidad ubicada en el municipio de San Juan Mazatlán, a unas 5 horas de la carretera federal; pero en una

reunión de maestros, algunos pusieron en consideración el trabajo que realicé en el preescolar de Palomares; por ejemplo, que la matrícula aumentó año con año. Así que por mayoría acordaron que yo ya no necesitaba ir a una comunidad retirada, que yo ya había hecho mucho.

Días después, el supervisor de La Mixtequita me mandó a llamar y me preguntó si me interesaba ser maestra de grupo del preescolar bilingüe de esta misma comunidad. La verdad, lo dudé, porque es mi pueblo, pero al final acepté.

### 3.2 Empleo dentro del pueblo

En el 2011 ingresé como maestra de grupo, pero seguía con ese temor; tenía miedo de cómo me fueran a recibir los padres de familia, porque ellos me conocieron de cuando andaba vendiendo de casa en casa; conocían parte de mi historia familiar y creía que esta era la imagen que guardaban de mí. Con todo este miedo llegué a trabajar. La supervisión me asignó el grupo de tercer año, conformado por 30 alumnos. Al principio, algunos padres hacían comparaciones de mis clases respecto de las de otros profesores, pero no me desanimé; recordaba mi experiencia en Palomares y me daba ánimos.

En el 2012 me asignan como directora del preescolar y esta fue otra experiencia. El primer reto que me tocó fue lidiar con los padres jóvenes; estos sobreprotegían a sus hijos, se metían en los salones de clases y no dejaban que sus hijos hicieran por sí solos sus trabajos o actividades. Muchas de las tareas las hacían los padres, era muy evidente. Así que, en conjunto con mis otros compañeros y con el comité de padres de familia, invitamos a un psicólogo para que les brindara una plática a todos los papás; estas se repitieron durante el ciclo.

Por otro lado, en conjunto con el comité en turno, comenzamos a revisar cuáles eran las necesidades más urgentes de la escuela; por ejemplo, rehabilitar el bardeado, construir una cancha, instalar juegos recreativos, entre otras necesidades. Después de que priorizamos, empezamos a gestionar el apoyo. Fuimos con las autoridades locales, con el IEEPO, realizamos actividades para recabar fondos. Así hemos estado trabajando desde entonces, aunque cada comité es muy diferente.

### 3.3 Fricciones relacionadas con la cosmovisión *ñuu savi*

Respecto de las actividades para la preservación de la lengua y la cultura *ñuu savi*, lo que hemos hecho en el preescolar es que, a inicio de cada ciclo escolar, en la primera reunión, les compartimos a los padres de familia el plan de trabajo, aun cuando ellos ya saben que el preescolar es bilingüe. Esto lo reiteramos año con año, porque nos han tocado algunos padres que no están de acuerdo, sobre todo los padres jóvenes, quienes nos han pedido que no les hablemos a sus hijos en *tu'un savi* porque dicen que se van a atrasar y que ellos no entienden qué es lo que están diciendo sus hijos. Sin embargo, hay padres, de entre 40 y 50 años, que nos apoyan y que están de acuerdo en que sus hijos hablen el mixteco y que realicen actividades para conservar nuestra cultura. Entonces, a nosotras nos toca hacer mucho trabajo de concientización con los padres jóvenes.

Por otro lado, me he dado cuenta de que los niños hablantes se sienten más en confianza cuando les hablo en mixteco y entienden más rápido las indicaciones; por ejemplo, cuando tienen que ir al baño, prefieren pedir permiso en mixteco.

En este ciclo escolar, me sorprendí, porque todos los padres estuvieron de acuerdo en que se implementaran actividades para conservar nuestra lengua y cultura. En conjunto implementamos talleres: los lunes leemos cuentos, en español y en *tu'un savi*; los martes fomentamos el fútbol; los miércoles tenemos taller de danza; los jueves fomentamos el básquetbol y los viernes tenemos nuestra clase de lengua indígena, que en este caso es el *tu'un savi*. Sumado a estos talleres, estamos retomando la recuperación de los juegos y construcción de juguetes propios de la cultura *ñuu savi*. En esta actividad nos están apoyando los papás. Ellos estuvieron de acuerdo porque tienen la preocupación de que los niños pasan mucho tiempo en el celular y la televisión. Entonces, el propósito es que, entre los papás, los hijos y nosotras, investiguemos cuáles son los juegos y juguetes propios, luego los elaboremos y finalmente los expongamos ante la comunidad. En la implementación de las clases, talleres y otras actividades siempre está presente la lengua mixteca.

#### **4. La puesta en práctica de saberes profesionales y comunitarios. 'Hacer' y 'estar' en el territorio**

Me di de alta en la lista de pobladores de la comunidad gracias a que mi papá me donó una fracción del solar; de ahí empecé a servir y a formar parte de la asamblea comunitaria. Mi primer



cargo fue el de secretaria del comité de la tienda CONASUPO (ahora SEGALMEX). También tuve el cargo de secretaria del comité de la escuela primaria, pero esto fue por mi hijo. Al principio desconocía totalmente cómo desempeñar mi función de secretaria, no porque no supiera qué hace una secretaria, sino porque yo me tenía que conducir con base en las experiencias y recomendaciones de mis compañeros. Conducirme de esta manera me ayudó a aprender de las experiencias de otros compañeros; ellos nos platicaban cómo habían trabajado en otros cargos. También aprendí de ellos que para cumplir bien con el cargo es necesario conducirse con humildad y amabilidad.

En este proceso he asimilado que el cargo comunitario es muy importante, lo veo como directora y como ciudadana, porque el trabajo que realizan las personas en servicio es vital para el cuidado de la comunidad y de las instituciones. En el caso de los comités que han servido en el preescolar, he visto que se han preocupado por mejorar las instalaciones, por el cuidado y la educación de los niños, creo que su trabajo es fundamental.

En cuanto a las normas y reglas de convivencia, creo que son muy necesarias; las de La Mixtequita son algo o, mejor dicho, muy estrictas, pero creo que son necesarias porque se mantiene el orden y la unidad. Me tocó vivir en otra comunidad y me daba cuenta de que cuando se vivía una situación delicada o que afectaba al pueblo, las autoridades no sabían qué hacer, pero en La Mixtequita es diferente, se toman acuerdos de inmediato y se actúa. La verdad, me sigo sorprendiendo de nuestra comunidad.

Creo que la vida comunitaria ha cambiado, porque las generaciones van cambiando, pero de fondo sigue la esencia de ese pueblo que nuestros abuelos nos heredaron.

## **5. El ejercicio profesional y la vida familiar y comunitaria**

### **5.1 Balanza entre el cargo y la profesión**

La experiencia que puedo compartir es la de mi primer cargo. El segundo es algo similar. En nuestra primera reunión socializamos cuáles eran las actividades a atender en la tienda, que consistían en hacer préstamos, estar presentes en la auditoría, descargar el camión de la despensa, cumplir un turno durante el día y cuidar de la tienda durante las noches. Después nos asignamos nuestras responsabilidades y turnos. En esta parte, le pedí a mis compañeros que me tuvieran

consideración porque yo trabajaba de lunes a viernes. Pensé que se opondrían porque apenas iba entrando al sistema de cargos, pero fueron muy comprensivos. En ese momento, una compañera me cambió su turno; a ella le tocaban los sábados y a mí los martes.

En el turno de la noche me acompañaba mi mamá y en otras ocasiones mi esposo o mi hijo. En esas noches sufría porque tenía que vigilar durante toda la noche; a veces cabeceaba, pero inmediatamente me levantaba porque los policías pasaban a verificar que uno estuviera despierto. Además, me daba miedo que algo pasara y que sucediera porque yo estaba dormida; sabía que esto me metería en un gran problema con el pueblo, por eso me aguantaba despierta.

Cuando nos tocaba descargar el camión de la despensa, me acompañaba mi esposo. Él y los otros compañeros varones se ocupaban de las cargas más pesadas y nosotras de las cosas más ligeras. Este trabajo no lo sentí tan pesado, porque la despensa llegaba de manera quincenal o mensual, dependiendo de los pedidos que hiciera la responsable de la tienda.

Lo que me ayudó a cumplir con mi cargo fue que tuve compañeros muy responsables y comprensivos.

## 5.2 Responsabilidades familiares

En los dos años que me ha tocado dar servicio, me han apoyado mi mamá y mi esposo, sobre todo con algunas responsabilidades de la casa y el cargo. La verdad, no ha sido tan complicado, porque entré al sistema de cargos cuando mis hijos eran algo independientes. Entonces, ellos me ayudaban a calentarse la comida, avanzar con sus tareas y limpiar la casa. El hecho de trabajar y cumplir con mi cargo creo que sumó a que mis hijos se hicieran responsables e independientes. A veces lamento mi ausencia, pero siempre he estado pendiente de ellos y busco la manera de compensar ese tiempo.

En cuanto al sustento familiar, nos apoyamos con mi esposo, porque él también trabaja en el magisterio.

### 5.3.2 Germán

Germán es profesor de la Secundaria Técnica 168 de La Mixtequita. Estudió la licenciatura en agronomía en el Instituto Tecnológico de Comitancillo, Oaxaca. Es un profesionista de retorno y ha cumplido con varios cargos: secretario del agente municipal (2022), comandante de la agencia municipal (2020), suplente del agente municipal (2017) y policía (2015). Tiene tres hermanos; él es el mayor. Su abuelo fue uno de los fundadores de la comunidad. Su papá estuvo muchos años en el ejército y su mamá trabajó como auxiliar en el centro de salud de la comunidad.

#### 1. Experiencias y aprendizajes de ‘alumbramiento’ el ámbito personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y en relación con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)

Mis padres y abuelos son mixtecos. Ellos hablan muy bien el *tu'un savi*, pero nosotros no (Germán y sus 3 hermanos). En mi caso, lo entiendo, pero me cuesta pronunciarlo. En mi casa mi mamá me habla en mixteco y le respondo en español, creo que ya nos acostumbramos. [...] Hay otras personas mayores que me hablan en mixteco porque saben que lo entiendo.

De mi familia aprendí a identificar las plantas comestibles, a trabajar la tierra, a servir honestamente, a no meterme en conflictos. También aprendí que nuestras costumbres y tradiciones son muy valiosas, por eso para mí era muy importante que recuperáramos nuestras fiestas. [...] Recuerdo a mi abuelo, él siempre nos decía que no nos olvidáramos de dónde venimos.

En el cuidado de nuestra salud, alternamos las plantas medicinales con el tratamiento recomendado por los médicos. En ocasiones, cuando alguien de la familia no mejora, lo que hacemos es hacerle una limpia o levantar su espanto. Es curioso porque mi mamá por muchos años fue auxiliar de la clínica (Centro de Salud del IMSS) y, es ella, la primera que recurre a las plantas medicinales o a los remedios caseros.

#### 2. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.

##### 2.1 Escolarización en el pueblo

Por alguna razón tengo pocos recuerdos del preescolar y primaria. Creo que bloqueé esta parte de mi vida porque muchos profesores decían que era un ‘burro’ [...] Me juzgaron mal, sin saber que mi papá desde pequeño nos ponía a trabajar a todos, tanto a mi hermano como a mis hermanas. Su lógica era que teníamos que aprender a ‘ganarnos la vida’.

De la secundaria recuerdo al profesor Jaime Santiago, para mí fue el mejor profesor, él me daba ‘apicultura’. Sus clases me gustaban porque estaban relacionadas con las prácticas. Él nos llevaba al apiario y ahí nos enseñaba a identificar cómo está organizada una colmena, cuál es la abeja reina, los periodos de polinización, entre otras cosas. A mi papá le platicaba de sus clases; luego se hicieron amigos. [...] Hace un par de años lo visité, me dio mucha tristeza porque enfermó de diabetes, lo vi muy acabado. [...] Su familia lo abandonó y ahora vive solo, ya nadie ve por él, quién sabe qué habrá pasado, no quise preguntar.

En los últimos meses de la secundaria se me metió la idea de irme al ‘norte’. Traía en mente que, en cuanto terminara, me iba. Mi idea era irme para allá, hacer mucho dinero y luego regresar para emprender algo en el pueblo. Cuando le platiqué de esto a mi papá, se puso bravísimo, me dijo: “No, mijo, no estás en edad de mandarte solo, no se va a hacer lo que tú quieras, así que olvídate de esa locura”. [...] Esa idea se esfumó.

Mi papá siempre ha sido muy tajante y rudo. [...] Mi mamá es muy diferente y tiene otra forma de hablarnos y aconsejarnos. [...] Escucho a mi papá, pero finalmente a quien le hago caso es a mi mamá.

## 2.2 Escolarización en otros contextos indígenas

El bachillerato lo estudié en Comitancillo, esto por recomendación del profesor Jaime Santiago, quien me dio clases de apicultura. [...] Yo ya no quería seguir estudiando, pero el profesor habló con mi papá y entre los dos me convencieron. Por recomendaciones del profesor, me inscribieron en el ‘CBTA’ (Centro de Educación Tecnológica, Agropecuaria y Forestal). Mi papá estaba feliz porque él siempre me decía que estudiara algo que se relacionara con el campo para que regresara al pueblo y trabajara las tierras de la familia. [...] El profesor me brindó hospedaje

en su casa durante dos años; después me cambié de cuarto. [...] Mis papás se hicieron cargo de mis gastos de alimentación, pasaje y útiles escolares.

El hecho de vivir en la casa de un profesor que ya conocía me ayudó mucho a no sentirme lejos de mi familia. También facilitó mi ingreso y permanencia en el bachillerato. [...] Los ‘tecos’ (zapotecos) del istmo son personas muy amables y ‘apapachadoras’, así que me adapté fácilmente. Hubo momentos en que algunos compañeros se burlaban de que yo venía de un pueblito alejado de la ciudad, pero no les hacía caso, lo tomaba como una broma.

### 2.3 Profesionalización en contextos urbanos

Cuando terminé el bachillerato, me interesé por estudiar veterinaria en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). No sé cómo pasó, pero logré entrar a esa universidad. Me habían dicho que era muy complicado, pero entré. [...] Solo estuve dos meses, no aguanté. La verdad, es que extrañaba mucho a mi familia, especialmente a mi mamá. Otra de las razones era que no me adaptaba al ritmo de la ciudad; en varias ocasiones me perdí porque no entendía cómo funcionaban las rutas de autobuses. También porque no me adaptaba a la comida. [...] Tuve que mentirles a los de servicios escolares para que me entregaran mis papeles. Les dije que mi abuela había fallecido y por esa razón ya no podía continuar. En cuanto me entregaron mi documentación, me regresé al pueblo.

Al llegar a la casa, le dije a mis papás que ya no quería estudiar, que me iba a poner a trabajar. Mi papá fue el que más se enojó, me dijo: “A ver cómo le haces, pero yo ya no te voy a apoyar”. Traté de compartirle la difícil experiencia que viví en la capital, pero él seguía molesto, me decía: “Si ya no vas a estudiar, te vas a dedicar al campo”. Pasé varios días preocupado, sin saber qué hacer, hasta que decidí llamarle a la señora que me rentó un cuarto en el último año de la prepa. Le pedí que preguntara si todavía podía ingresar al tecnológico y también si podía recibirme en su casa. Ella me dijo: “Tú vente, aquí tienes tu casa y, sobre la universidad, aquí hablo con los directivos, pero de que entras, entras”. Así que me fui para Comitancillo. [...] Como la universidad no tenía la carrera que yo quería, me inscribí en agronomía; pensaba que era similar, al final de cuentas se enfocaba en el campo.

Regresar a Comitancillo, para mí, fue algo normal. Es un pueblo que ya conocía y no era tan distinto de nuestra comunidad. Ahí me encontré con un compañero de la comunidad y otros conocidos; con ellos hice equipo para rentar una casa.

La carrera me gustó porque alternaba la parte práctica con la teoría. A mí se me complicaba mucho la parte teórica, pero se compensaba con mi desempeño en la práctica.

[...] Mi papá era el que más se enojaba y me amenazaba, pero mi mamá era la que más me apoyaba, incluso económicamente. Cuando mi papá no estaba en casa o se iba al rancho, ella me hablaba bien y me animaba. Fue gracias a ella que mis 3 hermanos y yo tenemos una profesión.

### **3. Rutas de retorno y extensión del territorio *ñuu savi***

#### **3.1 Empleo fuera del pueblo**

Cuando terminé mi carrera, estaba feliz; pensaba que tenía todas las puertas abiertas, pero estaba equivocado. [...] Me fui a la capital a buscar empleo, pero no encontré; todos me decían: “Nosotros te contactamos”. Me decepcioné mucho, así que me regresé al pueblo y empecé a trabajar en el rancho; ahí me la pasaba diario. Un día estaba limpiando el lindero cuando de pronto se detuvo un carro; era el director de la secundaria. Este me dijo algo que aún no se me olvida: “¡Qué pasó, mi amigo Germán!, ¿así es como piensas ejercer tu carrera?”. No supe qué decir, solo me reí. Luego me dijo: “Tráeme tus papeles mañana”.

Al día siguiente me presenté en la secundaria. El director me dijo que para ingresar como docente de base tenía que empezar a dar clases sin ninguna remuneración y, en cuanto hubiera una oportunidad, me darían de alta. [...] Así estuve por nueve meses, hasta que me harté, porque no me daban respuestas, era algo incierto. [...] El director me dijo que me aguantara, que este proceso así era, que todo era por palanca; pero ya no acepté.

Un mes después, el director me mandó a llamar nuevamente y me dijo que había una clave para dar clases de ‘Pecuarías’; el salario era el mínimo, pero mejoraría en la medida en que me dieran más horas de clases. Así que acepté.

### 3.2 Empleo dentro del pueblo

Como lo comenté antes, las clases que me asignaron fueron las de Pecuarias. Estas estaban vinculadas con las actividades de la parcela escolar, por lo que se me facilitaban; sin embargo, el salario no mejoraba y esto me ponía tenso, porque no sabía cuánto más debía esperar.

Tres años después solicité una licencia, porque el salario no mejoraba. Luego me fui a Tamaulipas. [...] Unos parientes me engañaron, me dijeron que allá había mucho trabajo y que la paga estaba muy bien. Lo que no me dijeron es que el salario de ellos estaba bien porque llevaban varios años trabajando en el mismo lugar. En mi caso, el salario era el mínimo porque acababa de llegar. Ese dinero no me alcanzaba porque tenía que pagar pasaje, hospedaje y alimentación. [...] Tres meses después me regresé al pueblo y, nuevamente, me tuve que ir al rancho.

En esta etapa de mi vida, entre el ir y venir, mi papá me dijo que trabajara el rancho, aplicando mis conocimientos de agronomía. [...] Mi papá me insistía en que sembráramos aguacate hass, porque un ‘viverista’ le dijo que esa planta se adapta bien a la zona; prueba de ello era un árbol que tenía en su patio y que año con año daba aguacates. Sembramos más de una hectárea, pero fue un fracaso. Lo mismo pasó con las mandarinas chinas.

Cuando terminó mi licencia, regresé nuevamente a dar clases de pecuarias. Me aumentaron algunas horas y el salario más o menos mejoró.

### 3.3 Fricciones relacionadas con la cosmovisión *ñuu savi*

Una de las experiencias más fuertes que me tocó vivir, como profesor y ciudadano reconocido, fue cuando el director de la secundaria se metió en serios problemas con la asamblea del pueblo. [...] El director empezó a tomar decisiones sin consultar al comité de padres de familia ni a las autoridades. Por ejemplo, él vendía los becerros de la secundaria y no le daba cuentas a nadie; lo mismo hizo con algunos árboles de cedro. Eso ocasionó que él y varios profesores fueran expulsados de la secundaria y de la comunidad. [...] Me libré porque hablé con la verdad ante la asamblea. Además de que el comité de padres de familia respaldó mi versión.

Por otro lado, hace algunos años tuve un problema con un compañero del trabajo. Este me insultaba y se burlaba de mi condición física y de ser indígena. [...] Ridiculizaba a los indígenas mixtecos, que somos personas muy necias, que no pensamos, entre otras cosas. Así que tuve que pasar el caso a las autoridades. Estas le enviaron un oficio al director y de inmediato lo cambiaron.

Respecto de las actividades que hemos implementado para preservar la lengua y la cultura *ñuu savi*, ha sido la vinculación de los estudiantes con la comunidad. Procuramos que los estudiantes participen en las fiestas y en otras actividades comunitarias. [...] En este semestre empezamos a hacer un trabajo de investigación sobre plantas medicinales; para ello entrevistamos a los abuelos y abuelas, luego hicimos un jardín medicinal.

#### **4. La puesta en práctica de saberes profesionales y comunitarios. ‘Hacer’ y ‘estar’ en el territorio**

Me di de alta en la lista de pobladores reconocidos por una parcela que me heredó mi abuelo. Cuando ingresé, empecé a servir como policía, luego fui secretario del alcalde, suplente del agente municipal, comandante y, el año pasado, secretario del agente municipal. Digamos que, de alguna manera, el pueblo me fue dando la confianza para que asumiera cargos de mayor responsabilidad. [...] Creo que esto se fue dando porque siempre he tratado de hacer bien mi trabajo y también por respetar la voluntad del pueblo. [...] Cuando fui secretario, todos los asuntos delicados lo pasábamos a la asamblea, nunca lo decidimos con el cabildo o a escondidas del pueblo.

Mi profesión me ha servido para elaborar algunos documentos, así como para sugerir algunas tomas de decisiones, pero nunca la he usado para decir o hacer ver que soy mejor que mis compañeros. Yo creo que si así fuera, no hubiera pasado de policía.

En lo que respecta al cargo, para mí es muy importante porque a través del cargo se procura el bienestar de la comunidad. Uno puede ver que las instituciones tienen sus parcelas, ganados y dinero, y ha sido gracias a los comités. Hay que reconocer que hay algunos paisanos que no hacen el trabajo que el pueblo espera, pero son pocos, porque la mayoría siempre está preocupada por hacer un trabajo mejor que el anterior.



## **5. El ejercicio profesional y la vida familiar y comunitaria**

### **5.1 Balanza entre el cargo y la profesión**

En mis cargos como policía y comandante no hubo mucho problema, porque el pueblo nombra a dos equipos, el del primer comandante y el del segundo. Entonces, esto nos permitía organizarnos por turnos: el de la mañana, el de la tarde y el de la noche. De esta manera podía cumplir con mis clases y con mi cargo. [...] Cuando asumí los cargos de suplente y secretario del agente municipal, tuve que pagarle a un interino, porque estos cargos son de tiempo completo, así que no hay manera de alternar el cargo con el trabajo. El año pasado me cubrió una compañera *ñuu savi*. Ella es licenciada en biología por la UABJO. [...] Ella hizo bien su trabajo, por lo que no tuve ningún problema con los estudiantes ni con los directivos, porque ha sucedido que algunos interinos no cumplen con sus responsabilidades y eso le genera muchos problemas al titular.

### **5.2 Responsabilidades familiares**

Las responsabilidades que tengo son pocas; tienen que ver más con el cuidado de mi persona, porque no tengo pareja ni hijos. Quizá esta condición me ha ayudado a cumplir con mayor responsabilidad mis cargos.

### **5.3.3 Yaz**

Yaz es licenciada en administración por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO). Es una profesionista de retorno. En enero del 2023 asumió su primer cargo comunitario como vocal del albergue escolar comunitario. Sus padres son chinantecos, pero ella se identifica con la cultura *ñuu savi*. Tiene dos hermanos; ella es la segunda. Sus abuelos maternos son originarios de San Juan Bautista Valle Nacional y los paternos de San Lucas Ojitlán y de San José Chiltepec, pertenecientes al distrito de Tuxtepec, en la región del Papaloapan del estado de Oaxaca. Todos estos pueblos forman parte de la región conocida como la ‘Chinantla’, habitada en su mayoría por el pueblo chinanteco.

- 1. Experiencias y aprendizajes de ‘alumbramiento’ el ámbito personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y en relación con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)**

Mis padres y abuelos son chinantecos. Mis abuelos paternos hace muchos años que fallecieron. Del lado de mi mamá solo me queda mi abuelo. Mis tíos y mi mamá hablan bien la lengua, pero yo no la aprendí, porque en la casa siempre me hablaban en español. Tampoco entiendo el mixteco.

## **2. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.**

### **2.1 Escolarización en el pueblo**

Cuando terminé el preescolar, mi papá se fue para los Estados Unidos. A partir de entonces aumentaron las labores y responsabilidades para mi mamá. Ella nos ayudaba con nuestras tareas, asistía a las reuniones de padres de familia, cumplía con las faenas; prácticamente ella se hizo cargo de todo lo relacionado con la escuela. Mi papá nos apoyó económicamente por un tiempo.

De la primaria, guardo muy buenos recuerdos de la maestra Vicky, del maestro Saúl y del maestro Pastor. Ellos eran muy buenos dando clases, siempre estaban al tanto de nosotros, resolvían nuestras dudas, nos apoyaban con los ejercicios. A esa edad me daba cuenta de que para ellos nosotros éramos lo más importante y eso me gustaba.

Respecto de las experiencias desagradables, recuerdo que ‘todavía’ me tocaron mis reglazos. Mis tías y mi mamá me platicaban que a ellas les tocaron profesores que golpeaban y castigaban a los niños, pero nunca imaginé que a mí también me tocaría. Los maestros nos daban de reglazos si no estábamos quietos o si no hacíamos correctamente los ejercicios. En una ocasión la maestra Yaneth nos ‘metió’ unos reglazos; creo que fue porque no hicimos bien unos ejercicios. Ella nos dijo que ya nos había explicado varias veces y que, por estar jugando, no le pusimos atención. [...] Los maestros que usaban la regla nos decían que era por nuestro bien. Ahora que lo recuerdo, me pregunto qué tanto bien me hizo.

Cuando entré a la secundaria, el director tenía un conflicto con las autoridades y con la asamblea del pueblo, pero la verdad, ni en cuenta, no sabía de qué se trataba; luego lo expulsaron de la institución y del pueblo. Años después entendí de qué se trataba. [...] De esta etapa tengo muy buenos recuerdos del profesor de matemáticas, de la maestra de biología y el de español. Ellos eran muy buenos en sus clases y muy cercanos a nosotros. [...] Nos motivaban a estudiar

y a imaginarnos en una universidad. Creo que ellos fueron los que encendieron en mí esa chispita de pensar en una carrera.

El bachillerato lo estudié aquí en la comunidad. Algo que tengo muy grabado fue que yo quería mi fiesta de quince años, y mi mamá y abuela me dijeron que ese dinero mejor lo ahorráramos para mis estudios. Me sentí muy triste porque en ese momento sentí que se oponían, pero ahora creo que fue mi mejor regalo. También, algo que no olvido es mi experiencia como integrante de la escolta; gracias a ella conocí Monte Albán y el Jardín Botánico. Este viaje me marcó porque influyó en mi gusto por la biología.

## 2.2 Profesionalización en contextos urbanos

Cuando terminé el bachillerato, hice examen en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) para ingresar a la Licenciatura en Biología, pero no pasé. Me desanimé, porque mi compañera sí quedó. [...] Mi mamá me daba ánimos, me decía que no me preocupara, que al siguiente año lo intentara y que ella me iba a apoyar. También me decía que tenía la oportunidad de estudiar en Minatitlán o Matías Romero, que era donde estaban mis tías, pero yo quería entrar a la UABJO.

Al siguiente año, nuevamente hice el examen, pero esta vez para administración. Elegí la licenciatura sin pensarlo; en mi cabeza solo estaba el deseo de entrar a la UABJO. Cuando me dijeron que fui aceptada, me puse muy feliz, pero ahora estaba la preocupación de dónde y con quién iba a vivir, porque una cosa es ir de paseo y la otra es cambiar de residencia. Lo bueno fue que una paisana de la comunidad también entró a la UABJO en ese año, así que nos pusimos de acuerdo y nos fuimos juntas a la capital. Entre las dos nos apoyamos para buscar cuartos en renta, conocer la ciudad, trasladarnos a la universidad y organizar nuestros horarios de clases. Nos apoyábamos en todo, así que la distancia familiar se hizo menos pesada; además, seguido hablaba con mi mamá y mi abuela.

Durante el primer año me asignaron en el turno de la tarde; también le tocó el mismo horario a mi amiga Brenda (la compañera *ñuu savi* que entró a la Facultad de Odontología), así que nos acompañábamos de ida y vuelta, pero en el tercer semestre me pasaron a la mañana y a Brenda la mantuvieron en la tarde, por lo que de nuevo pensaba cómo le iba a hacer; sin embargo,

conocí a María José, originaria de la capital. Ella me ayudó a conocer mejor la ciudad, pero principalmente me ayudó a integrarme con mis otros compañeros de grupo y a entender cómo funciona la universidad. Con ella me acompañé desde el segundo año hasta que terminé la universidad.

Cuando entré a la universidad, estaba muy emocionada y orgullosa; había entrado a la UABJO. Para mí era un gran logro, pero la verdad es que con el tiempo me di cuenta de que había cosas feas y cuestionables; [...] había varios grupos de profesores adheridos a algún partido político, otros estaban organizados como en un grupo de poder que controlaba una parte de la universidad y estos siempre estaban buscando el apoyo de los estudiantes. [...] En una ocasión mi amiga y yo buscamos a un profesor para decirle que estábamos inconformes con la calificación con la que nos había evaluado. Él nos dijo que no había problema, que la revisaría, pero también nos invitó a adherirnos al grupo al que él pertenecía. Salí molesta de ahí porque estaba negociando la calificación. Al final, ya no volví a buscarlo y me quedé con la misma nota. También me tocaron profesores a los que no les podías pedir un favor porque te lo cobraban. [...] Incluso había profesores que vendían las calificaciones; yo me daba cuenta, porque tenía compañeros que no iban a las clases y acreditaban la materia. Pero también me tocó un profesor muy recto, respetuoso y muy bueno en su materia. [...] Guillermo, sí, se llama Guillermo. Él me dio clases desde el segundo hasta el último semestre. Sus clases siempre estaban relacionadas con cuestiones reales. Él nos decía cómo en verdad funciona una empresa, con todos sus problemas y desacuerdos.

Mi servicio social lo hice en un hospital del ISSSTE y las prácticas profesionales en el Congreso de la Unión, pero no cumplí con los 6 meses, porque en esas fechas se suspendieron las actividades por la pandemia del COVID; sin embargo, me dijeron que me darían mi carta de liberación. Sin nada más que hacer, me regresé a la comunidad.

Respecto de los gastos, al inicio mi mamá y mi abuela me apoyaron. Después reapareció mi papá y empezó a apoyarme con los gastos de la universidad.

### **3. La puesta en práctica de saberes profesionales y comunitarios. ‘Hacer’ y ‘estar’ en el territorio**

A principios del 2020 me regresé a la comunidad y empecé a apoyar a mi mamá con la tienda, con sus quehaceres del rancho y a cuidar de mi abuela. [...] En el 2021 falleció mi abuela; para todos fue muy doloroso, pero lo fue más para mi mamá porque ella siempre estuvo a su lado. Por esta razón, se me fueron las ganas de regresar a la ciudad, porque mi mamá se iba a quedar sola. Tengo a mi hermana, pero es más pequeña, y mi hermano mayor se ocupa del rancho de mi abuelo.

Después de la muerte de mi abuela, mi mamá platicó con nosotros y nos dijo que ella estaba pagando mucho por la ausencia de mi papá, sobre todo por las asambleas y los cargos. Ella propuso que mi hermano pasara a ser ‘ciudadano reconocido’, pero no aceptó. [...] Me miró y me dijo: “Ni modos, hija, te toca”. Yo no sabía qué implicaba. Ella me dijo que lo primero era proponerme como responsable de esa fracción de tierra en una asamblea.

Primero fuimos a la agencia. Ahí mi mamá presentó el caso ante las autoridades y pidió que se pasara el punto en una asamblea. Las autoridades dijeron que no veían ningún problema, porque quien pasaba a ser ciudadana reconocida era una hija. [...] El día de la asamblea estaba muy nerviosa. Los integrantes de la mesa de los debates pasaron el punto y, por mayoría, se aceptó la solicitud de mi mamá. Luego me pasaron al frente y me pidieron que me dirigiera a la asamblea. Lo único que hice fue agradecerles por la confianza y que cumpliría con mis obligaciones como ciudadana legalmente reconocida. [...] Lo que son las cosas, ese mismo año me dieron el cargo de vocal en el albergue escolar, que es el cargo que estoy cumpliendo ahora.

Respecto de mi persona como profesionista, procuro que nos tratemos como iguales. La verdad, yo no me siento más que ellos [quienes no tienen estudios profesionales], porque igual yo desconozco muchas cosas. Por ejemplo, yo no sabía cómo usar una aspersora o una podadora y gracias a mis compañeros lo aprendí. [...] En el equipo también está otra profesionista; ella está cubriendo a su papá, a quien le dieron el cargo de tesorero, pero igual, tanto a ella como a mí nos tratan de la misma manera.

En lo que respecta al cargo, para mí es muy importante porque creo que gracias al servicio comunitario es como tenemos las instituciones educativas, un banco, el registro civil, obras públicas. En otros pueblos he escuchado la opinión que tienen de nosotros, que somos revoltosos, necios y pleitistas, pero creo que es porque no nos dejamos engañar o que no dejamos que se cometa alguna injusticia contra nuestro pueblo.

Por otro lado, al menos en este año, he visto que algunos acuerdos internos de las asambleas no se cumplen en su totalidad. Por ejemplo, hay un acuerdo interno que especifica que, por un año de servicio del fraccionario, este tiene derecho a tres de descanso, pero se han dado casos en los que la asamblea no los respeta y el fraccionario solo descansa un año. [...] También hay ciudadanos que tienen dos o tres predios y solo quieren dar un cargo. Creo que nuestro pueblo es muy exigente en ciertas cosas, pero en otras se contradice.

También me ha tocado ver y escuchar que hay comités que trabajan muy bien, se esfuerzan por mejorar el trabajo que recibieron, cuidan del ganado, les dan mantenimiento a las parcelas, están al pendiente de las instituciones, hacen crecer el dinero y recaudan fondos; sin embargo, hay otros que cumplen su cargo de mala gana y no les importa mejorar las instituciones, pero al fin y al cabo fueron nombrados por el pueblo.

#### **4. El ejercicio profesional y la vida familiar y comunitaria**

##### **4.1 Balanza entre el cargo y la profesión**

Cuando asumí mi cargo de vocal, no sabía cuál era mi trabajo. Mi mamá, que ya había cumplido con otros cargos, me aconsejó. Ella me decía que fuera respetuosa y que aprendiera de la experiencia de mis otros compañeros.

En la primera reunión, mis compañeros enumeraron los trabajos que se hacen en el albergue: podar el pasto del patio, hacer guardia los días hábiles de la semana, recibir y descargar la despensa, darle mantenimiento a la parcela y cuidar de las vacas. Luego nos organizamos para atender todas estas actividades. [...] A mí me toca hacer guardia los viernes y una vez a la semana me toca ir a ver a las vacas. Las otras actividades las hacemos entre todos. [...] Con mis compañeros nos llevamos muy bien, trabajamos bien, nunca nos hemos faltado al respeto.

Gracias a Dios, el 28 de diciembre entregamos el cargo. Me preocupa un poco la valoración de la asamblea, pero creo que hicimos bien nuestro trabajo.

En lo que respecta al ejercicio de mi profesión, sí me preocupa, porque quiero trabajar, tener mi propio dinero y hacer mi casa. Mi deseo es tener mi propio patrimonio, no importa que sea un ‘techadito’, pero que sea mío. Hay veces que me digo: necesito trabajar, no importa que no sea de lo que estudié, pero necesito ser independiente. [...] He pensado en irme a Estados Unidos, pero luego pienso en mi mamá, ella se quedaría sola y tendría que hacerse cargo del cuidado de mi abuelo, de las parcelas, de la casa, de la tienda y de los cargos; entonces, me resigno. Por ejemplo, este año (2023) cumplimos tres cargos: a mi mamá le tocó servir en la clínica, a mi hermano en la campesina y a mí en el albergue. La verdad, es que es muy pesado, ya que se le dedica mucho tiempo al servicio. [...] Cuando me viene el deseo de irme del pueblo, pienso en todo lo que ya pasó y volvería a pasar mi mamá. [...] Si un día decido irme, no creo que ella me detenga o me diga algo, pero creo que es injusto dejarla sola. Ahora, súmale que mi hermanita quiere seguir estudiando.

#### 4.2 Responsabilidades familiares

La responsabilidad familiar que tengo es con mi mamá. La ayudo con su tienda y con el cuidado de la casa. [...] Mi hermanita pronto entrará a la universidad y pienso que me toca apoyarla, así como mi mamá lo hizo conmigo.

#### 5.3.4 Charly

Charly trabaja en la Secretaría de Bienestar como Servidor de la Nación. Su trabajo consiste en acercar los programas sociales a las comunidades del municipio de San Juan Mazatlán, Mixe, Oaxaca. Estudió la ingeniería en Sistemas Computacionales en el Instituto Tecnológico Superior de Jesús Carranza, Veracruz. Es casado y tiene dos hijos. Es el tercero de cinco hermanos. Sus padres son *ñuu savi*. Actualmente, radica en La Mixtequita y es profesionista de retorno con cargo comunitario.

**1. Experiencias y aprendizajes de ‘alumbramiento’ el ámbito personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y en relación con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)**

Mis papás se fueron a los Estados Unidos hace 22 años, cuando yo tenía 11 años. Recuerdo que iba en quinto de primaria. [...] Bueno, primero se fue mi hermano mayor cuando tenía 14 años; ahora tiene 40. Después se llevó a mis papás. Ellos llegaron a Los Ángeles. Allá se separaron y cada uno agarró por su rumbo.

El asunto con mi papá es algo difícil, porque desde que estaba acá tomaba mucho. Cuando tomaba, se perdía y se ponía agresivo. Allá, siguió igual y él mismo tomó la decisión de irse de la casa. La verdad, nunca entendí qué era aquello que no superaba. [...] Ellos siguen allá y, por lo que he escuchado, no tienen planes de regresar.

Cuando ellos se fueron, mi hermana y mis otros dos hermanos nos quedamos con mis abuelos. Primero, estuvimos con mis abuelos maternos. En su casita éramos nueve: mis abuelos, tres tíos y nosotros. Era algo complicado. [...] Como mis abuelos ya estaban grandes, nosotros teníamos que apoyarlos, además de cuidarnos entre nosotros. [...] Mi hermana, que para ese entonces tenía 16, era la que más estaba al pendiente. [...] Al año siguiente de que se fueron mis papás, uno de mis hermanos dejó la secundaria y se fue a Monterrey.

Después, decidimos irnos a vivir a la casa de mis papás. Como mi hermana trabajaba en el pueblo, yo cuidaba a mi hermano menor. Luego ella se fue a Monterrey y nos quedamos los dos. Fue algo complicado porque tenía que estudiar, cuidar a mi hermano y a mi abuelita paterna y apoyar de vez en cuando a mis abuelos maternos. [...] Con mi hermano tuve algunos detalles. En la prepa se volvió rebelde y yo no sabía cómo tratarlo; yo sentía que se estaba saliendo de control y, en parte, me sentía responsable. [...] Cuando terminó la prepa ya no quiso estudiar, se dedicó a jornalear en el campo. En ese momento, yo ya estaba en el tecnológico. Entonces, cuando me ausentaba, que era de lunes a viernes, él se destrampaba y, cuando intentaba hablar con él sobre ese asunto, se exaltaba [...] se ponía muy necio. [...] Después se fue a Monterrey y me quedé solo.



Entiendo el mixteco, no al cien por ciento, pero lo entiendo. Lo aprendí por mis abuelas y mi abuelo materno. [...] A mi abuelo paterno nunca lo conocí, porque él abandonó a su familia desde que mi papá y tíos eran unos niños. [...] Conviví mucho con mi abuela materna, porque la casita de mis papás estaba en el mismo terreno. Ella falleció cuando estaba en el último año de la universidad, lo tengo presente.

Esa parte de mi vida fue difícil, pero nunca sentí que se me cerrara el mundo. Tampoco tuve el deseo de irme a otras ciudades o a Estados Unidos [...] como que sentía que no podía abandonar a mis abuelos y a mi hermano.

## **2. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.**

### **2.1 Escolarización en el pueblo**

La primaria, la secundaria y la prepa las estudié aquí en la comunidad. Algunos momentos fueron más difíciles que otros, pero siempre había una salida. [...] Cuando mis papás se fueron, hubo un cambio y eso, de alguna manera, influyó para que me hiciera más responsable. [...] Al momento no lo sentí, quizás porque estaba muy chamaco y no lo entendía. [...] Me imaginaba que se fueron a un mandado y luego regresarían. [...] Después, se vinieron las responsabilidades, pero siempre me decía: “Pues, no estoy solo, tengo a mis abuelos, siempre hay alguien”.

En esta etapa, prácticamente, me hice responsable de mis tareas y de ayudar a mi hermano con las suyas, además de cumplir con otras actividades de la escuela. [...] Como que despertó en mí un instinto de protección. [...] Recordaba lo que decían mis abuelos, que los hijos no tenían por qué salirse de control, solo porque no encontraban alternativas.

En el último semestre de la prepa, estuvieron a punto de darme de baja. El director me dijo que ya no podía continuar porque en todas las materias iba mal y no alcanzaba ni la mínima. Pero no sé por qué lo reconsideró y me dio otra oportunidad. Recuerdo que me habló fuerte. Me dijo que enfocara mi vida y decidiera qué quería hacer con ella y, si no cambiaba, que hasta ahí llegaba [...] que no obtendría certificado. Ahí me cayó el veinte [...] si no aprobaba las materias del último semestre, no podría graduarme. Estaba muy presionado porque el problema era serio. [...] Al final, terminé de panzazo, con la calificación mínima. [...] No sé qué me pasó

en esa etapa, porque llegó un momento en el que ya no entregaba mis tareas, como que no le encontraba sentido a la escuela y, no es que no tuviera la capacidad o que estuviera en el relajo, simplemente algo pasó. [...] A partir de esa experiencia, me planteé una meta y tomé en serio mis estudios.

No fui de los mejores estudiantes, pero siempre fui responsable; quizás no como lo haría un adulto, pero hice lo que pude.

## 2.2 Profesionalización en contextos urbanos

Después de la prepa, me hice a la idea de que quería hacer una carrera. Elegí el Tecnológico de Jesús Carranza porque estaba cerca del pueblo. [...] Me iba para allá los domingos por la tarde y regresaba los viernes [...] y los fines de semana a trabajar y sacar las tareas.

En Carranza renté un cuarto cerca del tecnológico. Al inicio estaba solo, pero luego conocí a compañeros de la universidad con quienes me empecé a llevar muy bien. Todo iba muy bien, pero en enero del 2012, cuando íbamos a entrar al sexto semestre, asesinaron a un compañero de la carrera cuando regresaba de ver a su novia. Él era mi amigo. Tenía una historia similar a la mía. [...] A su novia la pretendía alguien de la zona, pero como ella no le hacía caso, se lo tomó personal con mi amigo, hasta que un día lo mató. Esto me impactó porque era alguien cercano. Así que empecé a moderar el relajo y las convivencias.

Una de las experiencias agradables que recuerdo es cuando hicimos un viaje de estudios a Mazatlán, Sinaloa. Para mí, fue algo importante, porque conocí otro lugar y tuve la oportunidad de convivir con otros estudiantes.

Cuando terminé la carrera, algunas amistades y conocidos se sorprendieron. Me decían: “¿Cómo lo lograste?, ¿cómo es que no te perdiste o te tiraste a las drogas o al alcohol?”. También decían: “A esa edad los niños de ahora no sabrían qué hacer” (aludiendo a cuando tenía 11 años). Se sorprendían porque sabían que crecí sin el acompañamiento de mis padres. No puedo decir que fui una persona ejemplar, claro que no; me tomaba unas cervezas y a veces echaba relajo con mis amigos, pero hasta ahí.

### 3. Rutas de retorno y extensión del territorio *ñuu savi*

#### 3.1 Empleo dentro del pueblo

Después de graduarme, me reuní con un paisano que había regresado de los Estados Unidos para checar lo de un proyecto. Él tenía un ‘ciber’ y quería expandirse a otras comunidades para vender y distribuir internet. [...] Llegamos a un buen acuerdo y empezamos a trabajar. [...] Nos fue muy bien, porque éramos los primeros en la región que ofrecíamos ese servicio.

En esta parte de mi vida conocí a mi esposa. A ella la empecé a tratar en la iglesia, durante las pláticas y catequesis. En ese entonces, ella estaba terminando la prepa. [...] En nuestras pláticas ella me decía que quería seguir estudiando y que se iba a ir del pueblo. [...] Recuerdo que me dijo que, si la iba a esperar, podíamos seguir siendo novios, pero si no, era mejor terminar. Antes de que ella se fuera del pueblo, hablé con sus papás y les pedí permiso para andar con ella. Lo único que me dijeron es que lo platicáramos bien y, si a la distancia nos íbamos a entender, que nos respetáramos. [...] A partir de ahí, ella se fue a la universidad y allá estuvo cinco años; obviamente venía en algunos fines de semana y durante las vacaciones.

Cuando empezó el segundo año de la carrera [de enfermería], empezamos a pasar más tiempo en mi casa. Ella llegaba a la casa y aquí la pasábamos; prácticamente ya era como mi pareja. Entonces, decidí que lo mejor era hacerme responsable de ella y de sus estudios y, como me iba bien con lo del proyecto, pues, me alcanzaba para apoyarla. [...] Le dije a ella que me comprometía a apoyarla. [...] Bueno, también lo hice porque me di cuenta de que sus papás le batallaban para conseguir el recurso. Yo me decía: “Si ella está conmigo y tengo la manera de apoyarla, hay que hacerlo”. [...] Y sí, la apoyé hasta que terminó la carrera. [...] Pero nos pasó que ella se embarazó en el último año de la carrera. Ella se graduaba en julio y el parto estaba programado para junio. [...] Se nos complicó un poco, pero lo resolvimos. [...] En julio fuimos a la graduación con nuestro hijo.

Después, ella se fue por un año a San Juanito, Yaveo, a hacer su pasantía. Allá conoció a un médico, quien le propuso abrir en conjunto una farmacia en La Mixtequita. [...] Ella me contó y me pidió que la apoyara, que era una oportunidad para ejercer su profesión (enfermería).

Le contesté que no había ningún problema, que contaba con mi apoyo. [...] Para mí era lo mejor, porque mi familia estaría conmigo.

Hasta ese momento seguía trabajando con lo del internet. Nos iba bien, aunque empezaron a entrar otros proveedores. [...] Por esas fechas (2018), la asamblea de la comunidad acordó bloquear la carretera transistmica, a la altura de Las Malvinas, por un conflicto con la cabecera municipal. [...] En uno de esos días, la autoridad informó a los presentes que personal del gobierno federal los había contactado para solicitarles que nombraran a dos personas de la comunidad, para que estas los apoyaran a realizar un censo en la región con el propósito de impulsar los programas de gobierno. Uno de los requisitos que solicitaban era que tuvieran conocimiento básico en el uso de la computadora y celular. [...] Ahí, el pueblo me nombró a mí y a un compañero que acababa de regresar de los EE. UU.

Nuestra primera reunión fue en María Lombardo. La encargada nos explicó sobre el trabajo y el proceso para levantar el censo. También mencionó que no tendríamos un salario, pero existía la posibilidad de que después podrían emplearnos formalmente. [...] Como estábamos por encargo del pueblo, pues, tuvimos que aceptar. [...] El censo duró un poco más de seis meses. Cuando terminamos, la encargada nos dijo que seguía el proceso de reclutamiento de personal y que le enviáramos nuestros ‘papeles’ para que los revisaran. [...] Envíe mis papeles, pero seguía trabajando con ellos, prácticamente gratis, porque solo me apoyaban con los viáticos. [...] Pasaron ocho meses para que me contrataran como Servidor de la Nación, que fue a principios del 2020.

Cuando me contrataron en la Secretaría de Bienestar, dejé el proyecto del internet. [...] Mis capacitaciones las tomé en las oficinas centrales, en Tuxtepec, y luego me asignaron a la oficina local (La Mixtequita). [...] Al principio sí estuvo pesado, porque empecé con el salario mínimo y con eso tenía que cuidar a mi familia. [...] Sentí un ‘bajón’ fuerte, porque era mi único ingreso. [...] También fue pesado porque apenas me estaba familiarizando con las plataformas del programa, pero después de que le entendí, se me facilitó. Ahora, no tengo ningún problema con mi trabajo. Hago rápido lo que se me pide: informes, requisitado de formatos, capturas. [...] No

se me complica porque tiene relación con lo que estudié. [...] He visto a otros compañeros que sí se les dificulta y tardan más para solventar lo que les piden en oficinas centrales.

### 3.2 Fricciones relacionadas con la cosmovisión *ñuu savi*

Prácticamente, toda mi vida la he pasado en la comunidad, a excepción de los años que duró la carrera. [...] En el trabajo he tratado con personas iguales a nosotros, de la misma región, por lo que no he sentido un trato diferente. [...] He escuchado a compañeros que estudiaron en Oaxaca (la capital) y en otros lugares que se las vieron duras, que han sufrido discriminación y otras cosas, pero yo no. [...] La parte más difícil de mi vida fue durante mi niñez, pero solo me queda el recuerdo. Por mi experiencia, puedo decir que se necesita mucha fortaleza personal y no guardar rencores para reordenar la relación familiar y seguir adelante. También puedo decir que el tiempo de ahora no se compara con el de mi niñez. En ese entonces, desde pequeños nos enseñaban a trabajar y a respetar a los mayores. Ahora, he visto y he escuchado que los niños de secundaria se andan drogando o que ya andan en las cantinas y, pues, eso va afectando la relación con la familia y con la comunidad.

## 4. La puesta en práctica de saberes profesionales y comunitarios. ‘Hacer’ y ‘estar’ en el territorio

Entrar a la lista de los ciudadanos legalmente reconocidos fue muy complicado. [...] Fue un proceso largo y difícil, dado que he vivido en una propiedad que no es mía, y en algún momento mis tíos se quisieron apoderar de ella. [...] Originalmente, el terreno era de mi abuela y ella se lo heredó al hijo mayor, que es mi papá. Entonces mis tíos, a excepción de uno que siempre me ha apoyado, no están de acuerdo con esa decisión. Ellos quieren una parte del terreno. [...] Cuando mi papá se fue a los Estados Unidos, le dejó los documentos a mi tío para que él los resguardara y hasta la fecha él los tiene. [...] Él nos apoya y está consciente de que el terreno es de nosotros, porque mi papá está ausente, pero él espera que mi papá haga la entrega formal ante las autoridades ejidales. [...] Entre este lío alguien tenía que cumplir con los tequios, las asambleas y el cargo. Entonces, hablé con mi papá para decirle que era necesario cumplir con las responsabilidades comunitarias para no tener más problemas. Él me dijo que me hiciera cargo y que hablaría con mi tío para que me respaldara ante las autoridades y la asamblea y así lo hicimos. [...] El solar sigue siendo de mi papá, pero yo estoy cumpliendo.

Mi primer cargo fue de vocal en la tienda campesina. Descansé dos años y luego me nombraron como secretario del comité de maquinaria. Después me nombraron suplente del presidente del comité del preescolar. Ahora quedé como secretario del comité del agua y empezaré a cumplir en enero del próximo año (2025). [...] Esta parte no ha sido fácil, porque he tenido que esforzarme para atender mi trabajo, cumplir con los cargos y no descuidar a mi familia; además, de los insultos que he recibido de algunos de mis familiares por el asunto del terreno.

Cuando cumplí mi primer cargo, me pasó algo curioso, porque me nombraron de vocal, pero poco a poco terminé siendo el secretario del secretario. Recuerdo que al secretario se le dificultaba el uso de la computadora y me pedía mi apoyo para registrar los gastos, préstamos y hacer los cortes de caja, [...] y como las computadoras son mi fuerte, pues, no tenía problema en apoyarlo. [...] Así hicimos una buena amistad. [...] Para cumplir bien con el servicio, lo recomendable es escuchar a las personas mayores y no sentirse el chingón. [...] Es lo que aprendí de esta primera experiencia.

En mi opinión, y por experiencia, considero que los cargos son importantes. Son pesados, pero son necesarios, porque así es como nos beneficiamos de varios servicios, como el agua, la clínica, las escuelas, el albergue, la seguridad.

## **5. El ejercicio profesional y la vida familiar y comunitaria**

### **5.1 Balanza entre el cargo y la profesión**

En esta parte, mi esposa siempre me ha apoyado. Por ejemplo, cuando me ha tocado recorrer las comunidades para registrar a los beneficiarios de los programas de bienestar o cuando voy a las reuniones o cuando tengo que entregar alguna documentación, ella va en mi representación. [...] Obviamente, esto siempre se platica con los compañeros del comité. [...] En el preescolar fue algo diferente, porque ahí el comité tiene que recibir a los niños durante las mañanas y estar al pendiente de los niños y de lo que necesiten las maestras. Entonces se me complicaba, pero mi esposa me ayudaba en esa parte y yo iba cuando se trataba de trabajos pesados.

El próximo año (2025) estoy considerando pagarle a alguien para que me cubra, pero todavía lo estoy pensando. [...] Se nos complica porque ahora tenemos dos hijos y uno necesita más atención porque está pequeño (11 meses). También porque la ampliación de los programas sociales demanda más tiempo o luego tenemos que ir a donde los jefes nos manden, como pasó con el huracán Otis, que nos pidieron que nos concentráramos en Acapulco para entregar los apoyos. [...] Cuando pasó el huracán, estuvimos allá dos meses y luego otros tres [...] por esas situaciones, lo estoy considerando.

## 5.2 Responsabilidades familiares

Mi esposa y yo somos responsables del cuidado y sustento familiar. Yo me encargo de que no falte lo indispensable y ella de la farmacia y los niños, aunque en mis ausencias siempre hay más trabajo para ella.

### ***5.3.5 Recapitulación***

Vicky, Germán, Yaz y Charly trazaron sus rutas de profesionalización de acuerdo con las condiciones sociales y económicas de sus padres, eligiendo las universidades más accesibles y cercanas a la región. Su retorno a la comunidad estuvo marcado por la necesidad de protección y cuidado de sus familiares. En estos casos, como en el de todos los ciudadanos de La Mixtequita, el reconocimiento de la asamblea comunitaria lo consiguieron por los derechos ejidales que les cedieron sus padres y, por ende, ingresaron al sistema de cargos.

Las fricciones que experimentaron durante la escolarización están relacionadas con la cosmovisión eurocéntrica y las prácticas violentas de algunos docentes, trato que, paulatinamente, fue reconfigurando su identidad y su relación con los ámbitos del ‘alumbramiento’. Por un lado, recibieron contenidos de la cultura occidental difíciles de comprender y asimilar (García-Álvarez, 2016), fueron víctimas de la discriminación comúnmente sufrida por personas indígenas y hasta fueron violentados física y verbalmente. Por el otro, la educación centrada en la persona, como ser individual, reconfiguró la noción del ‘ser yo y ser comunidad’ y su relación con el territorio. Sumado a ello, en el seno familiar comparten historias de angustia y ansiedad por la ausencia de los papás y la desvalorización de los estudios hacia las mujeres.

En lo que respecta a la profesionalización, los caminos que trazaron Vicky y Charly estuvieron determinados por las condiciones de pobreza y por el complicado vínculo familiar; por ello, eligieron universidades y modalidades que les permitieran alternar sus estudios con el trabajo y el cuidado de algunos familiares. Por su parte, Germán eligió una universidad ubicada en un contexto que ya conocía, con la intención de menguar la distancia familiar. En tanto que la elección de Yaz estuvo influenciada por un deseo personal de profesionalizarse en la máxima casa de estudios de Oaxaca (UABJO), sin importar la carrera y el sacrificio que ello le implicara. Durante este periodo, sus responsabilidades familiares, formativas y laborales los distanciaron de la vida comunitaria, lo que les impidió involucrarse en las fiestas, tequios y demás actividades del colectivo. Esta situación, similar a lo encontrado por Magaña Mejía (2019) con profesionistas p'urhépecha de Michoacán, los coloca en una situación complicada, ya que el 'hacer' y 'estar' son relevantes para el reconocimiento comunitario, puesto que se observa la participación y la empatía de cada persona.

En cuanto a sus experiencias en el territorio, reconocen que la familia y la comunidad son importantes en la construcción de la identidad *ñuu savi*. De la familia recibieron elementos culturales como la lengua, la cosmovisión, los conocimientos, las costumbres y tradiciones, así como recomendaciones para integrarse al sistema de cargos, que les ayudaron a fortalecer su sentido de pertenencia. Asimismo, han aprendido que en la comunidad se valora más la experiencia de servicio que la trayectoria profesional y que los cargos son muy importantes porque a través de ellos se procura el cuidado y el bienestar de todos. Es notable que en sus narrativas reconocen con orgullo los usos y costumbres de la comunidad, pese a que implican sacrificio personal y familiar.

Las narrativas de estos cuatro profesionistas nos permiten comprender lo difícil que resulta ser un profesionista de retorno con cargo comunitario en el territorio *ñuu savi*, debido a que 'ser yo y ser comunidad' implica el sacrificio personal por el bien común. Además, el desempeño en los cargos es observado y examinado por la comunidad, lo que genera constantes preocupaciones. Mientras se aprovechan sus habilidades académicas para algunos cargos, el gran esfuerzo y sacrificio de Vicky, Germán, Yaz y Charly para profesionalizarse es poco valorado por la comunidad.



## 5.4 Profesionistas de retorno sin reconocimiento de la asamblea

### 5.4.1 Seve

Seve es directora de la Casa de la Niñez Indígena de La Mixtequita, administrada y operada por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI) y la Supervisión Escolar 019 del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Estudió la licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional de Oaxaca de Juárez, Oaxaca, en 1998. En 2020, regresó a la comunidad después de 32 años. Actualmente, radica en La Mixtequita y es profesionista de retorno sin cargo comunitario.

#### 1. Experiencias y aprendizajes de ‘alumbramiento’ el ámbito personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y en relación con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)

Mis padres son *ñuu savi*, originarios de Santa María Cuquila, Tlaxiaco. De ellos aprendí *tu'un savi*. A mí me gusta mucho nuestra cultura, pero hay costumbres y tradiciones que ya no se practican en nuestra comunidad; bueno, es lo que he escuchado de mi familia. Por esa razón quiero regresar a Cuquila, para conseguir nuestra vestimenta, así como algunos utensilios, para mostrárselos a las nuevas generaciones. Por cierto, entre mi mamá y yo le enseñamos mixteco a mi hijo.

#### 2. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.

##### 2.1 Escolarización en el pueblo

La primaria la empecé junto con mi media hermana en los 80, con ella me llevo por días. Yo nací el 21 de febrero y ella el 7 de febrero, parecemos gemelitas. [...] Cuando los maestros me dijeron que reprobé el primer año, lloré bastante, yo no quería separarme de mi hermana y, por otro lado, tenía mucho miedo de llegar a mi casa. Cuando le dije a mi mamá que había reprobado, me dio mi ‘chinga’ y me dijo: “Eso te pasa por no estudiar, así que deja de llorar”. Estaba muy triste porque mi mamá me hacía responsable de lo sucedido y yo no sabía por qué. Tiempo después me decía yo, pero cómo no iba a reprobar si, además de la escuela, tenía que apoyar en la casa, que llevar agua, ir por la leña, trabajar en la milpa. Tengo pocos recuerdos en los que mis papás me ayudaron con mis tareas, pero creo que ellos pensaban que, con mandarme a la escuela y

darme alimentación, estaban cumpliendo con su responsabilidad. [...] Así fue como a ellos los educaron sus padres y lo repitieron con nosotros.

De la primaria, recuerdo ese escalón que nos separaba a los alumnos de los maestros. Ahí estaban el pizarrón y el escritorio. Desde ese lugar nos enseñaban, no había un contacto cercano con nosotros. Las clases eran de copiar lo que el profesor nos ponía en el pizarrón [...] repetición y memorización. Luego, si no hacíamos nuestras tareas, nos pegaban. Recuerdo a un maestro que traía un anillo con una piedra grande. Cuando no entendíamos o no repetíamos de forma correcta lo que él nos había dicho, nos daba con ese anillo en la cabeza. Ese miedo que nos generaba hacía que nadie de nosotros preguntara, aunque tuviéramos dudas. Lo que ellos querían era que estuviéramos quietos y callados. [...] Así fue como terminé la primaria en el 87, a los trece años.

En esta etapa de mi educación, quien estuvo más pendiente de mí fue mi mamá; con ella tuve más comunicación. Con mi papá, casi no platicaba.

## 2.2 Escolarización en otros contextos indígenas

Cuando terminé la primaria, yo quería seguir estudiando, no quería vivir entre las carencias de la casa o repetir la situación familiar; quería salir, estudiar y hacer algo con mi vida. [...] Luego, peor tantito, mi papá vivió con dos mujeres. [...] En ese entonces, le pregunté a mi media hermana qué pensaba hacer, pero ella no tenía idea; fue cuando le dije que yo no quería quedarme en el pueblo, quería trabajar y seguir estudiando, aunque para eso había que hablar y convencer a mi papá. Entre las dos hablamos con él, le pedimos que nos llevara a Matías a buscar trabajo; ese fue el pretexto, al menos para mí, porque mi hermana ya no quería estudiar. Cuando mi papá aceptó, organicé todos mis papeles. Iba con la idea de que, si encontraba una oportunidad de trabajar y estudiar, me inscribiría.

El día que mi papá nos llevó a Matías, llegamos al mercado 12 de octubre, a un local donde vendían chocomilk y tortas. Ahí mi papá le preguntó a la señora si no había trabajo para sus dos hijas. La señora nos miró de pies a cabeza y, señalando a mi hermana, quien es más alta que yo, dijo: “De ella sí le creo que trabaje, pero de la otra no, está muy chiquita”. Mi hermana

se quedó ahí y nosotros seguimos buscando trabajo. Iba muy triste porque mi intención era estar junto a ella, ya que era la primera vez que salía del pueblo y Matías me parecía una ciudad muy grande. Después de andar un rato, mi papá preguntó con otra persona que tenía una tienda de ropas si no había trabajo para mí y, lo mismo, la muchacha dijo que yo estaba muy chiquita para empezar a trabajar, aunque se quedó pensando un ratito y luego dijo: “Ah, por cierto, mi hermana necesita de alguien que le ayude a llevar y traer a su hija del kínder, ya que ella trabaja por las mañanas”. En seguida me preguntó si había terminado la primaria y si tenía todos mis papeles, porque podría estudiar la secundaria por las tardes, siempre y cuando apoyara con algunas tareas de la casa. Estaba muy emocionada porque era lo que yo quería. Al final, le dijo a mi papá que podía quedarme con ella. Me quedé muy triste porque estaba con una desconocida y lejos de mi casa. [...] Resultó que la hermana, la señora con la que me fui a vivir, era maestra y esposa del director de la secundaria federal número 10. Ella fue quien me inscribió en la secundaria en el turno de la tarde.

Un día que la maestra me mandó al mercado, me escapé y fui a buscar a mi hermana. Le comenté que ya me había inscrito a la secundaria y la animé a que hiciera lo mismo, pero ella dijo que no. Pensaba que la señora del local no le iba a dar permiso; además, sentía que iba a ser muy pesado. Al final ella se quedó en la ‘chocomilería’, luego se fue a trabajar a la Ciudad de México.

Mi trabajo con la familia de la maestra consistía en llevar a la niña al kínder, luego limpiar la casa, lavar los trastes, lavar la ropa, hacer los mandados y, a cambio, ella me compraba mis útiles, mis zapatos, me daba casa y alimentación. Recuerdo que la hermana (la señora que me recibió) me llevaba los uniformes que dejaban sus hijas y esos eran los que yo usaba. También, mi mamá me apoyaba con algo cuando iba a vender malanga, hojas, hierbamora. De esta manera fue como logré terminar la secundaria. Fue pesado porque temprano trabajaba, luego tenía que caminar como dos kilómetros para llegar a la escuela y de regreso tenía que apoyar en la cocina.

Después de que terminé la secundaria, la señora (maestra) me dijo que ya no me ocupaba, pero me sugirió que me fuera a vivir con su mamá porque ella estaba solita y que no me preocupara, que ellas me apoyarían con mis estudios. La abuelita tenía una tiendita de abarrotes; ahí fue donde me puso a trabajar. Sufrí bastante porque la abuelita tenía muy mal humor, pero me aguantaba porque necesitaba terminar mis estudios. [...] A veces me decía a mí misma:

“Todo lo que tengo que aguantar por la necesidad y por ser pobre”. [...] La prepa la hice en la Justo Sierra, no por elección, sino porque era la única que tenía el turno de la tarde.

### 2.3 Profesionalización en contextos urbanos

Al terminar la prepa, me regresé a mi casa. [...] Quería estudiar psicología, educación o nutrición, pero otra vez se me complicaba todo, porque mis papás no contaban con los recursos. [...] Mi mamá me recomendó entregar mis papeles en la supervisión del preescolar del pueblo, que quizá habría alguna oportunidad para mí. Así lo hice, me presenté en la supervisión y pregunté si no había trabajo para mí, pero me dijeron que los trámites eran tardados y las oportunidades escasas, pero que dejara mis papeles. Esperé y esperé y nada. Me desesperé y me fui a la Ciudad de México, con la esperanza de encontrar un trabajo que me permitiera estudiar. [...] Primero, me contacté con mi amiga Claudia; ella estaba en el Estado de México. Después me localizó mi hermana y retomamos la comunicación. Cuando llegué allá, me di cuenta de que la vida era muy diferente, nada parecida con Matías. Había que pagar renta, comida, transporte; luego tenía que trasladarme en metro, trolebús o camiones para llegar a mi trabajo. Mi primer trabajo fue en un restaurante; después me cambié a una tienda de abarrotes en la colonia Portales. Ahí fue cuando le pregunté al dueño sobre la posibilidad de trabajar y estudiar. Él me respondió que no se podía, que necesitaba a alguien de tiempo completo, y pues, ni modos, tuve que aceptar que no se podría hacer más. [...] Estuve en la Ciudad de México tres años, hasta que me contactó mi mamá y me pidió que regresara, porque a un primo mío ya le habían dado trabajo en un preescolar y, quizá, a mí también me estuvieran considerando.

En cuanto llegué al pueblo, fui a la supervisión a preguntar si todavía no había algún trabajo para mí. Me dijeron que por lo pronto había un interinato de tres meses y que, si estaba interesada, que me contactara con la maestra Nereyda. [...] La maestra me entregó sus planeaciones y me orientó sobre cómo dar mis clases y cómo tratar a los niños. [...] Mis respetos para la maestra, tenía todo muy bien organizado; ella me contagió su vocación docente. [...] Al terminar el interinato, la supervisora me dijo que los maestros estaban interesados en que yo me quedara a trabajar en ese preescolar, porque hablaba el mixteco y esto se correspondía con el área lingüística. Así que, si era de mi interés, ella me propondría como candidata para el curso

de inducción a la docencia. [...] Yo estaba encantada, sentí que mi vida empezaba a cambiar. [...] Después hice el examen de admisión y lo pasé.

El curso de inducción a la docencia lo tomé en Yatzachi el Bajo, por San Bartolomé Zoogocho. Cuando llegamos, nos comenzaron a ubicar. A algunos compañeros los mandaron a inicial y primaria; a mí me tocó preescolar. Yo estaba feliz porque era el nivel que quería. El curso duró tres meses. Fue una experiencia muy bonita porque los profesores estaban preparados y nos orientaban muy bien. Además de que era muy bonito porque todos portábamos nuestros trajes típicos.

Después del curso, me mandaron a la Supervisión de La Mixtequita para que me dieran mi oficio para realizar mis prácticas educativas. La supervisora me comisionó al preescolar de Tierra Nueva, muy cerca de nuestra comunidad. La práctica consistía en dar clases por una semana; luego era evaluada por la directora. Ella también revisaba mis planeaciones y mis evidencias. Así estuve, regresando cada quince días, hasta que se cumplieron los tres meses. Al final de las prácticas, nos citaron en la capital para firmar nuestras cartas de compromiso y darnos nuestras órdenes de comisión. A todos nos propusieron para diferentes jefaturas. A mí me tocó San Pedro y San Pablo Ayutla; se suponía que me tocaba Guichicovi, por el área lingüística, pero no fue así.

En cuanto nos dieron nuestras órdenes, nos pidieron que nos presentáramos en la jefatura que nos tocó. A un compañero de Tuxtepec y a mí nos tocó en la misma jefatura, así que nos acompañamos en el camino. Al llegar a Ayutla, nos comisionaron a los dos a la supervisión de Santa María Tepantlali. El jefe de zona nos dijo que tomáramos un ‘guajolotero’ y que nos bajáramos en la desviación de Tepantlali, que había que caminar un poco, pero que no era mucho. [...] Cada vez que me acuerdo, me da mucha risa, porque resulta que yo iba de tacones y con maleta de llantitas. [...] El camino era de terracería y la distancia no era como el jefe de zona nos dijo. Llegamos al pueblo casi anocheciendo. Ahí preguntamos por la casa del supervisor. [...] Él ya nos estaba esperando para elaborar nuestras constancias, pero lo primero que nos dijo fue que nos quedáramos esa noche y saliéramos al otro día muy temprano porque

los pueblos a donde íbamos estaban retirados. A mi compañero le tocó Cacalotepec y a mí me tocó Guadalupe Victoria.

Al otro día regresamos de nuevo al entronque (la desviación a Tepantlali). Mi compañero se fue a su comunidad y a mí me tocó esperar el camión que iba rumbo a Juquila Mixes. Cuando abordé el camión, le pregunté al chofer si llegaba a Guadalupe Victoria. Él me miró con sorpresa y me dijo que los carros solo llegaban a Juquila, que ese pueblo estaba muy lejos, que apenas estaban aperturando el camino y que había que caminar como cuatro horas. Yo me dije: “¡Dios mío, a dónde me mandaste!”. Después de tres horas llegamos a Juquila. [...] Lo bueno es que en el camión iba un muchacho de Guadalupe. A él le pregunté por la comunidad y por los maestros; sobre los maestros, me dijo que no sabía si aún seguían en el pueblo porque ya era el mes de diciembre, pero que podíamos ir a ver, aunque me recomendó dejar mi maleta en la caseta telefónica y llevarme una o dos mudadas de ropa porque había que caminar mucho. También me dijo que me pusiera tenis porque con esos tacones no iba a aguantar. Le respondí: “¿Pero cuáles tenis?” [...] No me quedó de otra más que caminar descalza cuando ya no aguantaba los tacones. [...] Resultó que a medio camino nos encontramos con los profesores; ellos me dijeron que la directora ya se había ido desde el día anterior y no había nadie quien pudiera recibirme, que mejor me regresara y me presentara en enero. Por su parte, el muchacho me dijo que no me preocupara, que él le iba a avisar al comité que yo iba con las intenciones de presentarme, pero que ya estábamos en periodo vacacional. [...] Esa noche me dio hospedaje una de las maestras que era de Tamazulapan y al otro día me regresé a mi casa.

Cuando regresamos de vacaciones, empecé a trabajar y a estudiar, ya que era una condición para entrar al magisterio. La licenciatura la hice los fines de semana en la UPN de Oaxaca.

### **3. Rutas de retorno y extensión del territorio *ñuu savi***

#### **3.1 Empleo fuera del pueblo**

En el preescolar de Guadalupe Victoria trabajé un ciclo escolar como docente y directora. Fue una experiencia muy bonita, pero con muchas dificultades, ya que los niños no hablaban español, hablaban *aynuke*. Para entenderme con ellos, elaboraba mucho material visual. [...] Había un niño que hablaba un poco de español y él era el que me ayudaba a entenderme con los otros niños.

Además de esta situación, no había luz eléctrica, así que los formatos los teníamos que rellenar con máquina de escribir. Por cierto, guardo una máquina en mi casa como recuerdo de mi experiencia docente en esa comunidad.

Después, me cambiaron a Ocotepéc. Ahí trabajé un ciclo escolar, primero como maestra de grupo y luego como directora y maestra. Luego pedí mi cambio al lugar donde trabajaba mi amiga; se llama Acatlán, pero todos lo conocen como 'Acatlancito'. Es ranchería de Juquila Mixes. Mi amiga, quien daba clases en educación inicial, me convenció, diciéndome que estaba cerca y que juntas podíamos hacer un buen equipo. Pues, me fui toda confiada y resultó que estaba igual de lejos que Guadalupe Victoria y también había que caminar. Recuerdo que para ir a la universidad nos levantábamos los viernes a las dos de la mañana y a las seis llegábamos a Juquila para tomar el camión que iba a Oaxaca. Nos dormíamos con la ropa de salir para no perder tiempo. En Acatlancito estuve tres ciclos escolares. Fue una experiencia muy bonita porque me entendí muy bien con mis compañeros, con los padres de familia y con el comité.

Estaba en los últimos meses del tercer ciclo escolar cuando me enteré de que la asamblea de Juquila Mixes corrió a los maestros del preescolar. El pueblo argumentaba que los maestros no hacían bien su trabajo y que llevaban muchos años en el mismo lugar. Entonces, el supervisor de zona nos mandó llamar a mi amiga y a mí y nos dijo que nosotras nos íbamos a Juquila; ella como maestra y yo como directora. La verdad, tardé mucho para aceptar porque ese pueblo es como el nuestro; si algo no le gusta de los maestros, los corren. Si corrieron a sus propios paisanos, cuanto y más a nosotras.

Lo primero que hice cuando llegué a esa escuela fue revisar, junto con mis compañeros, cuáles fueron las razones por las que corrieron a los maestros; esto para que no cayéramos en el mismo error. Una de ellas eran las faltas constantes de los profesores y lo poco creativas de sus clases. [...] A los padres les parecían muy repetitivas. Así que nos empeñamos en hacer nuestras clases lo más novedosas que se pudieran.

Durante el tiempo que estuve en Juquila, tuvimos varias visitas sorpresas del supervisor, el ATP (Apoyo Técnico Pedagógico) y la parte sindical. Ellos querían asegurarse de que estuviéramos trabajando bien y que no tuviéramos problemas con la comunidad. Recuerdo que

llegaban y, sin decirnos nada, se metían a nuestras clases; luego platicaban con el comité y los padres de familia. Al final se sentaban con nosotras para valorar nuestro trabajo.

Después de tres ciclos escolares, la supervisión nos iba a cambiar de comunidad, pero el comité y los padres de familia lo impidieron; solicitaron a la jefatura de zona que siguiéramos al menos un ciclo escolar más porque estábamos trabajando bien y, sobre todo, no faltábamos. Entonces, ahí seguí un año más, hasta que me cambiaron a Cerro Costoche, agencia de Tepantlali.

En Cerro Costoche estuve otros cuatro ciclos. Mi experiencia en esa escuela fue que los papás nos pedían que les enseñáramos español a sus hijos, porque el *ayunk* ya lo hablaban. Para ellos era importante que aprendieran el español para comunicarse con la gente de fuera.

Durante mi formación docente conocí al papá de mi hijo. Él es ingeniero civil, pero por necesidad entró al magisterio y de ahí hizo una carrera en la UPN, porque es una condición para permanecer en el sistema. [...] Él se ha interesado mucho en el tema de la comunalidad, ha dado cursos y talleres y creo que ha hecho algunas publicaciones.

En el 2011, después de 13 años de servicio, solicité mi cambio para la zona de Matías o Guichicovi; lo que quería era acercarme al pueblo para cuidar a mi mamá porque se enfermó de embolia y diabetes. Yo me decía: “Quiero estar, aunque sea otro ratito con ella; qué tal si un día cuando regrese ya no está”. También quería regresar porque deseaba que mi hijo, quien ya tenía dos años y medio, estuviera en un solo lugar y no anduviera de una comunidad a otra.

Cuando fui al sindicato a checar mi solicitud, me dijeron que estaba complicado, que había maestros con más años de servicio solicitando su cambio. Incluso había maestros que estaban por jubilarse y pedían acercarse a su comunidad, pero no lo habían conseguido, no había espacio. Las zonas de Matías y Guichicovi eran de las más demandadas. [...] Le platicué de esta situación al papá de mi hijo, porque él conocía a personal del sector Tuxtepec; él me recomendó hablar con el profesor Juvenal, que él podía ayudarme. Cuando me contacté con el profesor, me mostró una lista de todos los maestros que solicitaban su cambio. Me dijo: “Maestra, le voy a ser sincero, el único lugar que ahorita está disponible es uno en la jefatura de Ixtepec, usted dice si



lo acepta, le conviene, está un poco más cerca de su pueblo”; pero cuál cerca, estaba lejos, porque de Ixtepec me mandaron a la supervisión de Santiago Lachiguiri y de ahí a Santiago Malacatepec (a unas seis horas de La Mixtequita). Se supone que solicité mi cambio para acercarme a mi mamá, pero empezaba de cero, como si apenas ingresara al magisterio, pero bueno, al menos podía verla los fines de semana.

En Malacatepec estuve tres años y medio como maestra y directora. Ahí mi hijo empezó a estudiar el preescolar. Mi experiencia en esta escuela fue de mucho trabajo y gestión, porque en la escuela no había nada; faltaban mobiliarios, materiales didácticos, equipo de sonido, materiales de limpieza, entre otras cosas [...] En el segundo año escolar llegó a mi escuela un maestro de Juchitán. Él trabajaba en San Pedro Acatlán junto con su esposa, pero por su tomadera lo corrieron de ahí. Después de unos meses me contactó la esposa y me propuso permutar; ella quería estar al lado de su marido. Fue entonces cuando tramité mi cambio a San Pedro Acatlán (a unas cuatro horas de La Mixtequita). Ahí estuve trabajando durante tres ciclos escolares.

Después de estos años de servicio, volví a solicitar mi cambio para la zona de Matías o Guichicovi. Coincidió que el jefe de zona de Matías era un maestro de Tepantlali, a quien yo conocía desde hacía varios años. Le pedí, casi rogándole, que me buscara un espacio; no importaba que empezara de cero, pero necesitaba llegar a mi pueblo para cuidar de mi mamá y de mi hijo, porque el pobrecito sufría mucho, ya que en muchas ocasiones nos agarraba la lluvia y teníamos que andar en el lodo; en otras teníamos que viajar en la redila de los carros porque no había transporte o a veces dormíamos en casas de desconocidos porque no alcanzábamos las pasajeras. Fue cuando me dijo que precisamente estaban buscando a alguien para trabajar en Rancho Juárez (a unas cinco horas de La Mixtequita), ya que nadie quería ir por la lejanía; si me animaba, tramitaban mi cambio. Yo le dije que sí, que no importaba; si eso me daba méritos para llegar a mi casa, me iba. Ahí estuve otros tres años. Empecé atendiendo inicial y luego cubrí a una maestra en preescolar. En esa comunidad, mi hijo terminó la primaria.

Después de Rancho Juárez, volví a solicitar mi cambio para llegar a la comunidad, pero igual, me decían que no había espacio. Yo les dije que fui a una comunidad a donde nadie quería ir, cubrí educación inicial cuando no era mi nivel, atendí inicial y preescolar al mismo tiempo

para que la supervisión no se metiera en problemas con el pueblo. Entonces era momento de que ya hicieran algo por mí. [...] Justo en esas fechas, la directora del albergue de La Mixtequita abandonó las instalaciones y se fue; luego llegó otra maestra en su lugar, pero igual, se fue sin avisar. Fue cuando el supervisor me dijo que me hiciera cargo de ese espacio, ya que estaba en puerta el proyecto para la construcción del comedor y la ampliación de becarios. [...] En el 2020, después de 22 años de servicio docente, logré llegar a mi pueblo.

### 3.2 Empleo dentro del pueblo

Trabajar en la comunidad tiene sus ventajas y desventajas. Por un lado, uno está cerca de la familia y de las amistades, pero por el otro, la comunidad todo el tiempo está al pendiente de lo que uno hace o deja de hacer, y esa es la parte más delicada, porque si uno hace algo que no está bien a los ojos de la comunidad, nos pueden multar, castigar o correr del pueblo, tal como lo han hecho con otros profesores. Por esta cuestión ya solicité mi cambio, no porque tenga miedo o algo parecido, pero un día puedes estar muy bien con el pueblo, pero al otro ya no, así que es mejor darles la oportunidad a otros compañeros. También solicité mi cambio a preescolar, porque quiero estar nuevamente con los niños y porque quiero estar al pendiente de mi hijo [...] Dando clases, pues, solo trabajo mis horas y así tengo tiempo para ir a ver a mi hijo. O a lo mejor me acostumbré a la forma de trabajo de la jefatura de Ayutla; ahí te mueven a los tres o cuatro años de servicio, hayas trabajado bien o mal. [...] Así conozco otro pueblo, otras gentes, otro trato, otra forma de convivir. [...] Cuando llegué acá, resentí mucho ese trato, porque yo estaba acostumbrada a convivir con la comunidad, pero aquí ya no; convivo con el comité o con los padres de familia, pero es dentro de las instalaciones, no dentro de la comunidad.

Por otra parte, el trabajo es muy pesado porque es de tiempo completo; tengo que estar al pendiente del desayuno, comida y de la cena de los niños que se quedan en el albergue. De igual manera, cuando los niños se enferman o tienen algún problema emocional, tengo que avisarles a los padres. [...] Llego el lunes por la mañana y me voy a mi casa el viernes por la tarde, es como si estuviera en otra comunidad. Tengo la posibilidad de irme a mi casa por las tardes y regresar al otro día, pero qué tal si un niño se enferma o algo pasa, pues a mí es a la primera que van a responsabilizar. Por ejemplo, el ciclo escolar pasado, a un niño seguido le daba fiebre por las noches, incluso deliraba, y ahí estaba al pendiente. Me tocó buscar a la enfermera

y notificar a su papá. [...] Este siempre llegaba hasta el otro día. [...] Entonces, si no hubiera estado, pues iban contra mí, aun cuando estuvieran mis compañeras ecónomas (cocineras) o el comité de turno.

Sobre este asunto, también he hablado con mis compañeras de trabajo y con las ecónomas. Les digo que debemos de tener mucho cuidado con lo que decimos y hacemos, porque a veces uno cree que está haciendo un bien, pero a los ojos de otros se puede malinterpretar; por eso es mejor consultarlo y hacerlo con el consentimiento del comité. [...] ‘Nadie es profeta en su propio pueblo’.

Con los tres comités que han pasado, hemos trabajado muy bien, nos hemos entendido bien; quizá sea porque también ellos quieren servir bien para no meterse en problemas con el pueblo.

### 3.3 Fricciones relacionadas con la cosmovisión *ñuu savi*

Respecto de las actividades para la preservación de la cultura *ñuu savi*, solo apoyamos con algunos bailables cuando las instituciones educativas o las autoridades nos lo piden; por ejemplo, ahora estamos ensayando el jarabe mixteco para presentarlo el 10 de mayo. Es complicado promover el *tu'un savi* porque vienen niños de varias comunidades, además de que solo llegan a comer y a dormir.

## 4. La puesta en práctica de saberes profesionales y comunitarios. ‘Hacer’ y ‘estar’ en el territorio

Recuerdo que días antes de que me asignaran al albergue escolar fui a buscar al comité de esta institución para inscribir a mi hijo, ya que él iba a entrar a la secundaria y yo ya no quería que anduviera de un lado a otro porque se sufre mucho. Cuando los encontré, me preguntaron si no quería trabajar ahí porque ellos estaban batallando con los documentos para la inscripción de 164 niños, pero les dije que dentro del magisterio hay todo un proceso y regularmente muy complicado. Además, estando dentro de la comunidad, no es nada más de ‘voy a trabajar aquí porque aquí hay una oportunidad’. Lo primero, el supervisor tiene que notificar al comité y a las autoridades sobre quién se quedará a cargo del albergue; luego la o el responsable se coordina

con el comité para sacar los trabajos. Al final, dijeron que de todas formas hablarían con el supervisor porque necesitaban de alguien que les ayudara.

Cuando finalmente me dieron el cargo de directora del albergue, me topé con que el trabajo era administrativo, que organizar documentos, comprobaciones, coordinarse con las ecónomas para la preparación de los alimentos, gestionar recursos para el mantenimiento de las instalaciones, entre otras tareas. Recuerdo que cuando llegué, el comité ya había organizado los documentos para la ampliación de los beneficiarios, pero resultó que así no era como lo quería el INPI. Primero, que la solicitud de ingreso debería rellenarse con tinta azul y el comité lo hizo con color negro; luego, que la organización de los documentos debería tener un orden, así que nos pusimos a reorganizar todo. [...] Cuando cité a los papás para que se presentaran nuevamente a firmar, muchos se molestaron y hubo quienes ya no vinieron. A la vez, el director del INPI me estaba presionando con la documentación y con las comprobaciones; sentía demasiada presión. Yo me decía: “Pues, es que mi trabajo era la docencia, pero bueno, tengo que hacer que esta sea una experiencia bonita”. Y así empecé.

También recuerdo que cuando el supervisor me presentó con el comité, pregunté por el inventario, por el expediente de los niños y por el acta de entrega, porque así me acostumbré en la supervisión de Tepantlali, pero me dijeron que no había nada. Así que tuve que notificarle a la autoridad para no tener problemas. Siempre he tenido ese cuidado de informar y tomar acuerdos en conjunto con el comité y con las autoridades, porque aquí (en el pueblo) es muy diferente, ya que, si yo tomo decisiones por mi cuenta, al rato me pueden responsabilizar de todo. Por ejemplo, ahora con este cargo casi no voy a mi casa porque a veces se puede interpretar que no quiero estar en mi trabajo o no falta alguien que diga: “¿Por qué tantas vueltas?” De ahí se vienen los chismes, y son cosas que no quiero pasar.

## **5. El ejercicio profesional y la vida familiar y comunitaria**

### **5.1 Responsabilidades familiares**

La única responsabilidad que tengo ahora es con mi hijo, porque mi mamá ya hace tres años que falleció. Mi hijo el año pasado decidió migrar a la capital para estudiar el bachillerato, con la intención de entrar a la carrera de medicina en la UABJO. Yo le dije que, mientras él tenga las

ganas y yo tenga vida, voy a apoyarlo siempre, pero siempre que sea para bien. La verdad, me salió un muchachito muy responsable y respetuoso.

#### **5.4.2 Fryda**

Fryda estudió la licenciatura en Psicopedagogía en el Instituto de Estudios Superiores Emprendedores Alfred Nobel de Matías Romero, Oaxaca. Su madre es chinanteca y su padre biológico es zoque, oriundo de Chiapas. Actualmente, reside en La Mixtequita e imparte clases en una secundaria técnica de la Sección LIX en la comunidad de Felipe Ángeles.

#### **1. Experiencias y aprendizajes de ‘alumbramiento’ el ámbito personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y en relación con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)**

Mi historia familiar es muy complicada. Antes de que yo naciera, mis papás se fueron a trabajar a la Ciudad de México; de ahí decidieron migrar a los Estados Unidos, específicamente a Houston, porque allá tenían unos familiares. Cuando migraron, mi mamá iba embarazada, no recuerdo de cuántos meses, pero cuando tenía ocho meses de embarazo, decidió regresarse al pueblo porque mi papá tomaba mucho. Entonces, él también se vino. A los dos meses de nacida, él nuevamente se regresó a los EE. UU. Mantuvo comunicación con mi mamá, como por un año, y luego desapareció. Hasta la fecha no sé nada de él. Mis tíos dicen que lo último que supieron de él es que tomaba mucho. Otros conocidos dicen que alguien les dijo que vive en la Ciudad de México y que allá tiene otra familia, pero, pues, no está confirmado. [...] A él lo conozco por dos fotos que me mostró mi mamá, una donde se casaron y otra donde él está solo en EE. UU.

Mi mamá me cuidó hasta los 4 años, luego se fue para los EE. UU. porque tenía una deuda que pagar, así que mi hermano y yo nos quedamos bajo el cuidado de mis abuelos maternos. Ella se fue por dos años; regresó cuando yo estaba por terminar el preescolar. Recuerdo su regreso porque estuvo en mi clausura. Después de un año y cuatro meses, se volvió a ir. Allá estuvo como 5 años. Regresó porque mis abuelos estaban muy enfermos y ellos le dijeron que querían que ella se hiciera cargo de nosotros (mi hermano y yo). [...] Cuando ella regresó fue algo muy extraño, porque yo no sentía esa emoción de ‘voy a ver a mi mamá de nuevo y la voy a abrazar’; me acostumbré y me encariñé mucho con mis abuelos.

Durante la ausencia de mi mamá, mi tía, hermana de mi papá, asumió el papel de tutora y mi abuelo cumplió con los cargos de comité. Por su parte, mi mamá y mis tíos me apoyaron económicamente hasta que terminé la preparatoria.

## **2. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.**

### **2.1 Escolarización en el pueblo**

En la primaria no la pasé tan bien, porque constantemente sufría *bullying* por parte de mis compañeritos. Todavía lo recuerdo, se burlaban que, porque no tenía papá, que mi mamá no estaba conmigo, que me habían abandonado, que estaba chaparrita. Aunque en la parte académica me fue bien, tuve muy buenas calificaciones y nunca tuve problemas con ningún profesor, siempre me porté bien.

Tengo muy buenos recuerdos de mi maestra de cuarto grado; ella me ayudó a mejorar mi escritura y me animó a participar en las actividades deportivas y culturales. Por su parte, mis abuelos también me apoyaron mucho y se esforzaban para llevarme a las actividades deportivas.

Cuando mi mamá regresó de EE. UU. sentí como una especie de reproche [...] que no haya estado conmigo todo ese tiempo y, por su ausencia, sufrí todas esas burlas y agresiones, pero poco a poco se me pasó.

En la secundaria fui algo antisocial; no me relacionaba con mis compañeros, solo me ocupaba en cumplir con las actividades y tareas de la escuela. Al principio, me daba igual si sacaba buenas calificaciones o no, pero después me apliqué; en varias ocasiones obtuve el segundo lugar en aprovechamiento académico. Durante esta etapa, la relación con mi mamá seguía muy distante y fría, no era tan buena; yo les hacía más caso a mis abuelos. Recuerdo una ocasión, cuando regresaba de clases, ella me dijo en voz alta: “Lava los trastes”. No le contesté y me di la vuelta; en ese momento jaló una cuchara de la bandeja y me golpeó la espalda dos veces. Me quedé con mucho resentimiento por lo que me hizo; llegué al punto de pensar: “¿Por qué regresaste?” “Mejor te hubieras quedado allá”. [...] Mi mamá regresó muy controladora y autoritaria, contrario a mis abuelos. [...] Igual, mi hermano, no se acostumbraba a su trato; él también quería que ella se regresara. Así pasamos tres años, hasta que la relación mejoró un poco,

aunque para demostrarle cariño ha sido difícil; solo en su cumpleaños, en Navidad o en alguna situación muy difícil la he abrazado y le he dicho que la quiero. [...] Mi hermano, solo cuando viene tomado, es cuando de repente le dice ‘mamá’, pero no le he visto una muestra de cariño. [...] La verdad, su ausencia nos marcó, bueno, a mí más, porque me dejó mucho tiempo.

La prepa no la quería estudiar aquí, quería estudiar en el CECyTE (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca) de Felipe Ángeles, porque no quería que le dieran cargo [dentro de la escuela] a mi abuelo, ya que él estaba muy enfermo. [...] Por cuestiones económicas me quedé. [...] Tal como lo había pensado, entrando le dieron cargo dentro del comité [de la prepa]. [...] Al final, la familia habló con los demás integrantes para que mi tía pudiera cumplir ese servicio.

Otro momento que no olvido fue durante el último ciclo escolar. A inicios del semestre se hizo una reunión de padres de familia para nombrar al nuevo comité y otra vez le dieron cargo a mi abuelo. Ah, porque él estaba registrado como mi tutor [...] En esa ocasión mi hermano fue en representación de mi abuelo y yo estaba de lejitos escuchando. Él pidió que reconsideraran el nombramiento, porque don Román (mi abuelo) apenas había entregado su cargo en el albergue escolar y nuevamente lo estaban nombrando; merecía al menos un año de descanso. Uno de mis tíos se levantó de entre la asamblea y dijo que don Román había cumplido en el albergue por sus derechos como ejidatario, pero esto era aparte, porque en todo caso él solo estaba cubriendo la ausencia de alguien; luego agregó, no se me olvida: “La chamaca tiene papá, don Román es el abuelo, revisen su acta de nacimiento, ahí dice quién es el padre, el nombramiento es por el padre y es el padre quien tiene que cumplir”. Mi hermano insistió en que no sabíamos de la existencia de mi papá, por eso mi abuelo se hizo cargo de mí; pero nadie nos apoyó y, al final, mi hermano terminó cumpliendo el servicio. [...] Salí muy molesta de ahí, porque yo ni sabía quién era mi padre y, sobre todo, porque mi tío conocía mi historia y aun así no me apoyó. En ese momento pensé en solicitar mi baja. Mi mamá me dijo que era mi decisión, pero mi hermano dijo que no me preocupara, que él cumpliría y que, además, el tiempo se iba rápido.

En la parte formativa me fue bien, igual, tuve buenos promedios, terminé con 9.1. Con mis compañeros me llevé muy bien, sobre todo, con los de fuera. Y con mis maestros, pues, cumplían

con su trabajo, no tengo algún recuerdo especial de alguno de ellos. [...] Hice la carrera de técnico en Procesos de Gestión Administrativa y así fue como terminé la preparatoria.

## 2.2 Profesionalización en contextos urbanos

La carrera que quería estudiar era arquitectura, pero mi mamá me dijo que no tenía los medios, que podría hacer el esfuerzo para apoyarme por un año, pero después tendría que vérmelas yo sola, porque mis abuelos estaban muy enfermos. [...] Por eso, la Universidad Emprendedores Alfred Nobel de Matías Romero fue mi única y última opción. [...] Cuando mi mamá me dijo que no se iba a poder, me sentí mucho y le dije que me iba a los Estados Unidos. Ella me respondió que lo pensara muy bien y que mejor me fuera un tiempo a Monterrey y luego regresara. Acordamos que me iba a Monterrey en agosto, mientras me dedicaría a cuidar de mis abuelos.

A finales de julio me marcó una tía de Estados Unidos y me dijo que no dejara de estudiar, que ella me iba a apoyar, pero que buscara una universidad que no fuera tan cara, que fuera flexible y que no estuviera lejos del pueblo. Unos días después fui con mi mamá a Matías Romero. Primero fuimos a la Universidad del Golfo y ahí nos dijeron que las inscripciones ya habían cerrado. Luego fuimos al Tecnológico de Jesús Carranza y lo mismo, que llegué tarde. [...] De regreso a la terminal de las pasajeras, mi mamá se encontró con un conocido y, entre la plática, le comentó que estábamos buscando una universidad. Él nos comentó que, al parecer, había una enfrente del consultorio del doctor Montero, que por qué no checábamos ahí. Fuimos y preguntamos si todavía estaban inscribiendo y cuáles eran las carreras. Nos dijeron que sí y que había un lugar en psicopedagogía, pero como que la carrera no me convencía porque yo no quería ser maestra. Estaba en esta indecisión cuando mi mamá me dijo: “Decídete, si quieres, inscríbete y, si no, nos vamos”. Al final, me inscribí, porque ya no tenía otra opción. [...] Ese día mi mamá me enseñó una parte de Matías y, sobre todo, dónde tomar las pasajeras. Algunas veces fui con mi abuelo, pero solo era de entrada por salida.

La universidad la empecé en septiembre de 2017. Unos días después se suspendieron las clases presenciales por el terremoto. [...] Durante cuatro meses tomamos clases a distancia. Para mí fue muy complicado, porque, por un lado, no tenía computadora ni celular y, por el otro, no



me acostumbraba a trabajar en línea. [...] Luego, en el 2020, otra vez se suspendieron las clases por la pandemia.

En lo que respecta al apoyo económico, tal como lo dijo mi tía, ella me apoyó con la colegiatura y con parte de mis útiles escolares, pero yo tenía que vérmelas para resolver lo de mis gastos personales. Mi mamá me daba algo, pero no era suficiente. [...] En el 2018 me inscribí en el programa Jóvenes Construyendo el Futuro y también trabajaba de lunes a viernes en lo que se pudiera, luego los sábados me iba a mis clases. Recuerdo que trabajé un tiempo atendiendo una refaccionaria, ahí me pagaban 250 pesos diarios.

Mi abuelo falleció en el 2019 y mi abuela en el 2022. La muerte de mis abuelos me afectó mucho, porque para mí eran como mis padres. Todavía no supero su partida. Recuerdo que estaba en exámenes. [...] Ese día mi mamá fue a Matías a comprar unas cosas que mi abuelo quería comer. Ella me esperó y nos regresamos juntas. Cuando veníamos por Palomares, me marcó mi tía y me dijo que nos apuráramos porque mi abuelo estaba muy mal. Cuando llegamos a la casa, mi abuelo ya no se movía ni hablaba; me acerqué a la cama, tomé sus manos, le dije algunas cosas y ahí falleció. [...] Y mi abuela sufrió mucho en sus últimos años por un problema de los riñones. También su partida fue muy triste.

### **3. Rutas de retorno y extensión del territorio *ñuu savi***

#### **3.1 Empleo dentro del pueblo**

Cuando terminé la universidad me metí a trabajar en el CONAFE con educación inicial. Ahí trabajé por un año con las mamás. El trabajo era interesante, pero ya no seguí porque el apoyo económico que me daban era muy poco: dos mil pesos mensuales. Con ese dinero tenía que comprar mis materiales y cubrir mis gastos personales [...] Luego, estuve seis meses en mi casa sin hacer nada, bueno, me refiero a la parte profesional, porque en lo que se refiere a las labores de la casa, había mucho trabajo.

Después, una maestra me invitó a cubrir un interinato en el preescolar bilingüe. El grupo que me asignó la directora fue el de tercer grado. Este grupo me gustó mucho; creo que aquí fue donde empecé a encontrarle el gusto a la docencia. [...] El interinato duró un ciclo escolar,

aunque la maestra quería que la cubriera por un año más, pero ya no quise, por lo mismo; ella me daba dos mil pesos al mes y con eso tenía que comprar mis materiales didácticos, aunque el interinato era de tiempo completo. [...] Recuerdo que un día le dije que el interinato no solo era para cubrir las clases, sino que también tenía que participar en otras actividades, como los eventos y fiestas del pueblo, y esto implicaba más tiempo. También le dije que con lo que me daba no me alcanzaba para cubrir las cooperaciones que la supervisión nos pedía. Entonces, ella me dijo que quería un recibo de cada una de las cooperaciones. [...] Cuando le pedí un recibo a la directora por la cantidad de cincuenta pesos, esta se sorprendió, me dijo que para qué quería un recibo, que esto no era necesario y que hablaría con la maestra para que atendiera bien a su interino o, si no, que ella regresara a trabajar. Fue entonces cuando la maestra me llamó por teléfono y me dijo: “Ahí te hice un aumento”. [...] Fueron 250 pesos y ya casi a final del ciclo escolar. Por esta experiencia ya no seguí.

Luego me salió una propuesta de un maestro para trabajar en secundaria. El maestro trabaja en el gobierno, pero tiene una plaza de maestro; así que me ofreció su plaza en calidad de préstamo. Lo único que me pidió es que un porcentaje de la nómina se lo diera a su mamá. [...] Habíamos acordado que empezaba el año pasado, pero quien cubría esa plaza no se la quiso regresar. Entonces, se armó un problemón. Por lo que el maestro me dijo que mejor empezara en septiembre del 2024. La propuesta sigue en pie, pero, pues, hay que esperar.

### 3.2 Empleo fuera del pueblo

Como ya no pude entrar a la secundaria, empecé a buscar por otro lado. Entonces, la sección LIX me ofreció un puesto de confianza en la secundaria técnica de Felipe Ángeles. Ahí empecé en febrero de este año. Cubro 21 horas a la semana e imparto las materias de español y educación física. [...] Trabajar con adolescentes es muy complicado, porque los estudiantes son muy rebeldes, hacen puro relajo, no hay respeto, no entregan tareas, no investigan. Cuando quise poner orden, como que se molestaron; sintieron que les estaba imponiendo algunas reglas. [...] He llevado a algunos a la dirección por faltarme al respeto. La relación con ellos se ha complicado. [...] Siempre salgo estresada de ahí. [...] Ya lo pensé bien y no pienso seguir; me despidió en julio. Además de que gasto más porque viajo todos los días.

En estos días voy a confirmar con el maestro si es seguro lo de la plaza; si no, me voy a Monterrey a trabajar de lo que caiga, porque, pues, necesito dinero para mantenerme. Ya no estoy en condiciones de pedirle a mi mamá o a mis tías.

### 3.2 Fricciones relacionadas con la cosmovisión *ñuu savi*

De los dos años que he trabajado dentro de la comunidad [en el preescolar], me ha ido bien, no puedo quejarme. Me he llevado bien con mis compañeros, con los papás y con las autoridades. Por ejemplo, los papás de los niños de segundo de preescolar querían que yo les diera clases a sus hijos en tercero, pero, pues, ya no se pudo, porque es muy complicado sobrevivir con tan poco (2,250.00 al mes).

## 4. El ejercicio profesional y la vida familiar y comunitaria

### 4.1 Responsabilidades familiares

La responsabilidad que ahora tengo es conmigo misma. Tengo que pagar la renta del internet, el recibo de luz, la despensa, mi ropa, mis zapatos, entre otras cosas; por eso me urge encontrar un buen trabajo.

### 5.4.3 Frank

Frank es responsable de la Supervisión Escolar 019 de La Mixtequita. Estudió la licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ixtepec, Oaxaca. Está casado con Vicky y juntos tienen dos hijos. Es el tercero de seis hermanos. Su papá es *ñuu savi* (mixteco), originario de la región mixteca. Su mamá es *aynuke* (mixe), oriunda de Estancia de Morelos, Municipio de Santiago Atitlán, perteneciente al distrito Mixe, en la región Sierra Norte del estado de Oaxaca.

## 1. Experiencias y aprendizajes de ‘alumbramiento’ el ámbito personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y en relación con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)

Nací en otra comunidad, pero toda mi vida la he pasado en La Mixtequita. Me reconozco como parte de esta comunidad y me autoadscribo como *ñuu savi*. [...] Mis papás se conocieron por esta zona, ya que mi mamá era maestra bilingüe y la mandaron a dar clases a la comunidad de Brena Torres. [...] Ellos nos hablaban en español y también lo hacían mis abuelos. Era algo

curioso porque entre mi papá y mis abuelos se hablaban en mixteco, pero con nosotros siempre se dirigían en español.

Mi papá falleció cuando yo tenía nueve años. Regresaba de una reunión de transportistas y sufrió un accidente sobre la carretera transistmica. A partir de entonces me quedé bajo el cuidado de mis abuelos paternos y mi mamá se llevó a mis otros hermanos (los dos mayores y los tres más chicos) a su lugar de trabajo. [...] Ella trabajó en Tierra Nueva, luego en San Antonio Tutla y así la estuvieron moviendo a varios lugares [...] No sé por qué mi mamá y mis abuelos decidieron que yo me quedara; yo solo obedecí, pero a partir de esa fecha quienes me cuidaron y retomaron mi educación fueron mis abuelos. [...] Bueno, mi abuelo vivía con dos mujeres; la que no era mi abuela, me hizo la vida imposible. Recuerdo que en una ocasión ya me había sentado en la mesa para comer y ella le preguntó a mi abuelo si había hecho algo para merecerme la comida; me sentí muy mal, solo agaché la cabeza. [...] Mi mamá venía a verme ocasionalmente y me decía cómo debería portarme, pero a quien le hacía caso era a mis abuelos, porque ella no estaba.

Mis abuelos siempre me hablaron en español. Mi abuelo decía que el mixteco representaba un retraso para mí y que era mejor que aprendiera el español y olvidara nuestra lengua. Yo creo que lo decía por lo que él padeció. [...] De él aprendí a trabajar el ganado, a cultivar la tierra, a montar a caballo, a aserrar la madera. También aprendí a respetar la naturaleza y a los espíritus. Me acuerdo de que, en una ocasión, fuimos al campo a trabajar. [...] Cuando el sol apretó, bajamos al arroyo; yo iba por delante. Enseguida que llegamos, me incliné sobre el agua. Apenas estaba acercando la boca cuando sentí el manotazo de mi abuelo. Muy serio me dijo que así no se hace, que primero se pide permiso y luego se toma con respeto. Luego cortó una hoja de alcatraz, hizo una especie de jícara, tomó el agua y me la dio [...] Por él aprendí a ubicar los lugares delicados. También reconozco las plantas medicinales por él.

## **2. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.**

### **2.1 Escolarización en el pueblo y en otros contextos indígenas**

La primaria la estudié unos años en Brena Torres y otros en La Mixtequita. Cuando falleció mi papá, mi abuelo me inscribió en La Mixtequita porque aquí los profesores no faltaban a clases;

es lo que él decía. Así que aquí estudié el cuarto y quinto grado. Después, regresé a Brena Torres por petición de mi mamá. [...] Esta parte fue algo triste para mí, porque los profesores ya me habían escogido para formar parte de la escolta. Estaba feliz porque todas las tardes ensayaba con mis compañeritos, pero finalmente los adultos decidieron.

Cuando terminé la primaria, mi mamá me llevó a Tamazulápam (parte alta de la región mixe) a visitar a una de sus hermanas. Mi mamá le platicó parte de mi historia personal. Ahí fue cuando mi tía le dijo a mi mamá que me quedara con ella y que ahí podía estudiar la secundaria. Ella se comprometió a darme hospedaje, alimentación, comprarme mi ropa y apoyarme con los estudios. Así que me quedé. [...] A los pocos días mi abuelo fue por mí, me rogó que nos regresáramos, pero mi tía y mi mamá se opusieron, dijeron que yo estaría bien. [...] Durante los dos primeros meses mi tía me trató muy bien, pero después cambió radicalmente. [...] Como ellos (los tíos) tenían un pequeño hotel, ahí me mandaban a limpiar y sacudir las habitaciones, los pasillos y el patio. En ocasiones no iba a clases porque había mucho trabajo. Recuerdo que mi tío a veces me daba un dinerito, pero yo veía que a escondidas mi tía me los sacaba de la bolsa del pantalón. A ella le molestaba que mi tío me apoyara con algo.

Luego pasó que un camión de carga me atropelló. Recuerdo que mi tía solo me puso pomada en los moretones. Desde entonces traigo un problema en el cuello; creo que tengo un hueso dislocado. [...] Mi mamá se enteró de lo que me estaba pasando a través de otra tía. Fue entonces cuando fue por mí y nos regresamos al pueblo, pero ya había pasado casi un año.

Mi abuelo estaba muy molesto con mi mamá y ya no dejó que ella me llevara nuevamente, porque ella quería inscribirme en una secundaria de Matías Romero. Mi mamá se enojó y le dijo a mi abuelo que, si así iban a estar las cosas, que él se encargaría de todos mis gastos. Mi abuelo le respondió que no se preocupara, que él se hacía responsable de inscribirme en la secundaria y de velar por mis gastos.

Cuando terminé la secundaria, mi abuelo me animó para que me fuera a los EE. UU., porque, pues, académicamente yo no era muy bueno. Él creía que era mejor que me fuera para allá, que ahorrara algo de dinero y luego que regresara y trabajara en lo mío. [...] Él me decía:

“Yo te pago el coyote, ámate”. Yo no sabía qué hacer, no entendía eso de la necesidad de hacer un patrimonio. Estaba en ese dilema cuando mi mamá llegó a la casa y le dijo a mi abuelo que me iba a llevar y que me inscribiría en el CBTIS (Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios) de Matías Romero, que ya me había conseguido un cuarto. Mi abuelo se opuso y dijo que era mejor que yo estuviera cerca de la familia. En esa ocasión me tocó ver que llegaron a buenos acuerdos. Finalmente, me inscribieron en el CECyTE (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Oaxaca) de La Mixtequita.

La secundaria y la prepa las pasé ‘de panzazo’. No recuerdo cómo aprendí o alguna experiencia escolar interesante. [...] En lo que respecta al bachillerato, permanecí en los diferentes grados por las actividades culturales y deportivas; eso era lo que me llamaba la atención. Por ejemplo, en el bachillerato empecé a jugar al básquetbol; me apasionaba, de tal forma, que me escapaba a los torneos de las fiestas patronales. [...] También en el último año de la prepa me empecé a interesar por las computadoras. [...] La formación académica no era algo que me llamara la atención; yo prefería bailar, jugar y trabajar en el campo. [...] Las clases de inglés, biología, química y física me aburrían y no entendía nada.

En el último año del bachillerato, falleció mi abuela. Recuerdo que en su agonía [mi abuela] le encargó a la otra esposa de mi abuelo que cuidara mucho de mí, que no me dejara solo, que estuviera al pendiente de mi escuela. [...] Lo curioso es que ella respetó la voluntad de mi abuela y cambió completamente de actitud; se volvió súper amable, una señora muy apapachadora. Nuestra relación se fortaleció de tal manera que yo la cuidé cuando ella enfermó y cayó en cama.

## 2.2 Profesionalización en contextos urbanos

Yo no pensaba en una carrera, pero mi mamá me animó. Entonces, estuve pensando en algo que me gustara; al final decidí por arquitectura. [...] Mi amigo Beto y yo presentamos el examen de admisión en la UABJO, pero no pasamos; éramos más de 500 aspirantes y los espacios en la licenciatura eran de 48. [...] Un cuñado que estudiaba ahí me dijo que había otra forma de acceder a la universidad y que era a través de los ‘porros’, pero se ocupaban 12 mil pesos. Primero, había que dar un anticipo de 6 mil y estando dentro se pagaba el resto. Así que regresamos al pueblo a conseguir el dinero y luego volvimos a la capital, pero al final ya no se

concretó nada, porque los espacios se habían vendido al momento. [...] Mi amigo Beto se regresó al pueblo y yo me fui a la Ciudad de México a trabajar. Mi tío, esposo de la hermana de mi papá, me dijo que trabajara en la fábrica donde él trabajaba y que en el siguiente año él me iba a ayudar para que entrara a la UNAM.

Mi trabajo en la CDMX fue de ayudante de soldador y electricista. Recuerdo que, cuando llegué a la fábrica, el soldador me dio una novatada con una pulidora de acero. Me dijo que puliera unas piezas para unas mesas, pero no me dijo cómo hacerlo, ni me dio algún equipo de protección, solo me dijo: “Enciende la máquina y apúrate”. [...] Ahí se fueron las yemas de mis dedos. [...] Estaba cubriendo mis dedos con cinta *masking* cuando llegó mi tío y me preguntó que qué me había pasado. Cuando le platiqué, casi se agarra a golpes con el soldador. Después de eso trabajé bajo las órdenes de mi tío. [...] Creo que es algo que les pasa a los que somos de fuera (de la CDMX), en especial a los de Oaxaca. [...] Ah, porque cuando llegué a la CDMX, mi tío me dijo: “Si te preguntan de dónde eres, tú diles que eres de Veracruz”. Sospechaba que me decía eso para que encajara más fácil, pero a mí se me olvidó y, por otro lado, no me sentía bien negando mi origen. Entonces, no solo el soldador me trató así, otros chilangos también me trataron de la chingada.

Tres meses después, mi mamá me llamó y me dijo que estaba tramitando su prejubilación y que había decidido dejarle la plaza a mi hermana Fabiola. Le respondí que no había problemas y que respetaba su decisión. [...] Para ese entonces la supervisión la regresó a Brena Torres, pero ahí la querían correr que, porque ya estaba grande, que su trabajo ya no era novedoso. [...] No estaban a gusto con ella. Así que le marqué a mi hermana y le dije que se fuera para el pueblo para que cubriera a mi mamá y así disminuyeran las tensiones, pero ella no quiso, dijo que no podía, que porque tenía que cuidar de sus hijos. Entonces las cosas se empezaron a complicar más. Los padres presionaban más y más. [...] Coincidió que sufrí un accidente en la fábrica y decidí regresarme al pueblo. Cuando llegué, hablé con mi mamá, le dije que podía cubrirla medio ciclo, mientras mi hermana se reorganizaba. Así que nos presentamos ante la asamblea. Ahí mi mamá les dijo que yo entraba como interino y que tenía la voluntad de hacer un buen trabajo. [...] El pueblo aceptó y entré a trabajar con los niños.

En diciembre de ese mismo año, mi mamá decidió reunirnos a todos los hermanos, menos a Míriam, porque ella ya estaba en los EE. UU. En esa reunión, mi mamá nos dijo que había decidido dejarle la plaza a mi hermana Fabiola, pero como ella no se presentó, decidió dársela a mi hermano Noé. Los cuatro presentes estuvimos de acuerdo y ya no se habló más del asunto. [...] En enero del año siguiente, mi mamá regresó al preescolar. Para entonces las cosas ya se habían calmado.

Cuando cubrí a mi mamá, conocí a Vicky, ya que ella trabajaba en el preescolar de La Mixtequita. El proceso de enamoramiento fue muy rápido; la hice mi novia en diciembre y en abril del siguiente año nos casamos. A partir de entonces me fui a vivir de manera permanente a La Mixtequita.

Después de mi boda empecé a buscar trabajo. Fue a través de la iglesia católica que me puse en contacto con la organización Comunidades Campesinas en Camino (CCC), con sede en el istmo de Tehuantepec. Esta es una organización conformada por campesinos productores de ajonjolí, mango, maíz, sorgo, chile pasilla, jamaica, cacahuete y ganado vacuno. También cuentan con una caja de ahorro y préstamo. [...] Esta fue una experiencia chingona, ya que me capacitaron para trabajar de manera cercana con los socios. Me acuerdo de un diplomado que recibimos; se llamaba 'Filosofía aquí y ahora'. Ahí conocí lo que es la economía social y solidaria, la producción orgánica, el análisis de la realidad. [...] Todo lo que sé de manejo de grupos se lo debo a la organización, principalmente al padre que coordina a estas comunidades. También recuerdo que fue en esta etapa de mi vida donde le perdí miedo al micrófono. [...] La formación que recibí en CCC me ha servido hasta la fecha. En esta organización estuve dos años; luego regresé a La Mixtequita.

Cuando regresé al pueblo, empecé a trabajar con las vacas que me dejó mi difunto papá. Mi suegra me dio permiso para que las metiera en su parcela, así que me las traje de Brena Torres. [...] Estaba empezando con este trabajo cuando nuevamente se armó el conflicto entre los padres de familia [de preescolar] y mi mamá, pero como habíamos acordado que mi hermano Noé heredaría la plaza, pues yo esperaba que él respondiera. [...] Sí, se comunicó con mi mamá, pero fue para decirle que no quería la plaza, que se la dieran a Fabiola, ya que a él le iba bien en



su trabajo. Mi mamá habló por teléfono con mi hermana para platicarle sobre el asunto y sobre su intención de darle la plaza. Ella le contestó que estaba interesada, pero que por ahora no podía porque sus hijos estaban chiquitos. Fue entonces que mi mamá llegó a la casa en La Mixtequita y me dijo que estaba preocupada porque el problema se agrandaba y ninguno de mis hermanos se animaba a cubrirla. Entonces, le dije que la iba a apoyar; no importaba que la plaza quedara a nombre de mi hermana, solo le pedía que me apoyaran con algo para los ‘refrescos’. [...] Y así quedamos.

La cubrí por un ciclo escolar y, como ya se acercaba su jubilación, nuevamente volvió a reunirnos. En esta ocasión nos dijo que ella mantenía su palabra de que la plaza era para Fabiola, pero como a ella se le complicaba y también a Noé, decidió dármela a mí; solo me pidió que le ayudara a construir la casa de mi hermana (Fabiola).

Como yo entré a dar clases por ‘herencia de plaza’, no tuve ningún problema para ingresar al magisterio con bachillerato, pero para ‘escalafonar’, pues sí, requería de una licenciatura. Fue así como entré a la licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional, campus Ixtepec, Oaxaca. Uno de los módulos lo tomábamos en Matías Romero durante los fines de semana, porque había estudiantes de esta región (mixe) y era mejor cooperarnos y pagarles el pasaje y la alimentación de los profesores [...] La verdad, esta licenciatura está diseñada meramente para cubrir un requisito, para que obtengas tu título y asegures tu plaza, porque muchos de los que estudian esta licenciatura entraron al magisterio por acuerdos políticos, por palanca o por ‘herencia de plazas’, como yo. [...] Hay que decirlo con esas palabras. Además de que los profesores no se lo toman en serio. [...] Se negocian las ausencias, las propuestas pedagógicas y las calificaciones. [...] De esta parte formativa no tengo una buena experiencia, comparado con los cursos y diplomados de CCC.

### **3. Rutas de retorno y extensión del territorio *ñuu savi***

#### **3.1 Empleo fuera del pueblo**

Trabajé ocho años en Brena Torres. El primer ciclo fue para cubrir a mi mamá mientras tramitaba su jubilación. Después, empecé [...] digamos que, formalmente, como profesor de esa escuelita en el 2012. [...] Cuando llegué a Brena, las autoridades me dieron un cuartito dentro

de la agencia municipal para que atendiera a los niños. Luego pasó que los niños se quejaban mucho por el calor que se sentía dentro del ‘salón’. Así que, junto con los papás y las autoridades, construimos una casita de madera al lado de la agencia en el 2014. [...] En esta etapa yo ya andaba investigando cómo conseguir una clave para el preescolar. Para esto, el IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) nos pedía un terreno donado por la comunidad y que quedara a nombre del Instituto. [...] Batallamos mucho para que se autorizara porque esto generó opiniones divididas entre los asambleístas. Finalmente, el pueblo donó un terreno en el 2015, pero el IEEPO lo rechazó porque era de 30 x 40 m.; ellos querían uno, como mínimo, de 50 x 50 m. [...] Volvimos otra vez ante la asamblea. Esta vez fue más fácil. La asamblea autorizó un terreno que se encuentra debajo de la agencia y que cumplía con las medidas. Fue así como en el 2016 el IEEPO nos autorizó la clave. En ese mismo año construimos otra casita de madera, pero ahora en el terreno autorizado.

En el 2018 conseguimos un apoyo económico del municipio y empezamos a construir nuestro primer salón. Después, gestionamos el recurso para la construcción de los baños y la plaza cívica. [...] Durante este proceso, fue cuando tuve problemas con el pueblo y con el magisterio porque algunas solicitudes de apoyo se las hice llegar a algunos políticos. [...] El pueblo malinterpretó este acercamiento; consideraron que yo estaba favoreciendo a algún candidato. Lo mismo dedujo el magisterio. Por su parte, pues, me sancionaron administrativamente. [...] La relación con los papás y con el pueblo se puso tensa, así que dejé de moverme para conseguir los apoyos.

Una experiencia bonita que recuerdo fue cuando empecé a dar clases. No tenía ni idea de cómo trabajar con los niños y mi doña [Vicky] fue la que me ayudó. Ella me compartió sus estrategias, así como sus planeaciones y materiales. Recuerdo que ella me habló del método ‘La palabra generadora’ [...] y con eso empecé. [...] El primer día llegué con dibujitos y recortes de palabras, pero no fue fácil; una cosa era lo que ella me había explicado y otra cosa era aterrizarlo. También me acuerdo de que me daba mucha vergüenza que las mamás me vieran brincando o esforzándome para que los niños me imitaran. [...] Ahí me acordé del padre de Comunidades Campesinas y de su seguridad para hablar con los productores. Así que me dije: “Pues, que también las mamás pasen un poco de vergüenza”. Entonces las integraba a los jueguitos.

Una situación desagradable que viví fue una después del primer ciclo escolar, cuando terminé de cubrir a mi mamá. [...] Para ese entonces, mi mamá ya les había informado a las autoridades que yo me quedaba con su plaza, pero quién sabe cómo se enteró un pariente. Este comenzó a meterle cizaña al pueblo. Él les dijo que esa plaza era del pueblo y el pueblo tendría que decidir quién podría ocuparla; que yo me estaba adueñando de algo que no era mío. [...] Uno cree que todos los de la familia lo quieren a uno, pero no es así. [...] Al final se aclaró el asunto y seguí dando clases.

Durante los ocho años que estuve en Brena Torres, el magisterio también me nombró con un cargo político sindical, llamado ‘Secretario de Trabajos y Conflictos’. Cuando me liberaron de ese cargo, me nombraron Auxiliar Administrativo de la Supervisión 019 de La Mixtequita. Fue cuando regresé al pueblo. [...] Obviamente, yo ya vivía en La Mixtequita, pero laboralmente fue así como regresé [...] porque cuando trabajaba en Brena, pues, iba y venía y, cuando se me hacía tarde, era cuando me quedaba allá.

### 3.2 Empleo dentro del pueblo

En el 2020 empecé mi trabajo como auxiliar administrativo. Mi trabajo consistió en atender dos asuntos: control escolar y control administrativo. En control escolar me tocaba organizar, archivar y ordenar documentos de las diferentes escuelas bilingües que pertenecen a esta supervisión; por ejemplo, documentación de los alumnos, boletas de calificaciones y constancias. En lo administrativo, me tocó coordinarme con las autoridades para resolver los conflictos por la falta de maestros o por la ausencia de otros, organizar las órdenes de pago, entregar los registros de evaluación. [...] Mi relación de trabajo estuvo más apegada con los maestros que, por cierto, a veces es más complicado tratar con ellos que con los niños, porque hay que estarlos ‘persiguiendo’ para que entreguen lo que se les pide. [...] Algunos ven los mensajes, pero no responden; otros no entienden las indicaciones y entregan lo que ellos creen que es correcto. En fin, es una cosa de estarle ‘machacando’.

Hace tres meses me nombraron como supervisor. Esto es todo un reto, porque tengo que coordinarme con 65 maestros.

### 3.3 Fricciones relacionadas con la cosmovisión *ñuu savi*

A mí, como a mi esposa, nos encanta la cultura *ñuu savi*. Por mi parte, he tratado de que los maestros de la zona se preocupen por ‘recuperar’ la lengua y la cultura de los pueblos indígenas. [...] Algunos hacen su luchita, pero siempre se requiere que los papás y la comunidad se convenzan. Otros no hacen más, porque pertenecen a otro pueblo indígena. Por ejemplo, hay maestros zapotecos dando clases en pueblos mixes [...] y esto no se puede cambiar porque es un asunto político.

En lo personal, he participado donde me inviten. Por ejemplo, mi esposa siempre me pide que participe en los bailables que promueve el preescolar o que les enseñe juguetitos a los niños. También me ha pedido ideas para trabajar el mixteco con los niños. [...] Hace poco hice una lotería con animales y cosas en mixteco. A los papás les encantó. [...] Y cuando las autoridades me invitan, también ahí estoy. Como lo dije, estoy enamorado de nuestra cultura y se la he contagiado a mis hijos.

## 4. La puesta en práctica de saberes profesionales y comunitarios. ‘Hacer’ y ‘estar’ en el territorio

Durante mi estancia en la comunidad he percibido a un pueblo muy bien organizado. Tengo presente varios acontecimientos donde he visto que el pueblo responde de manera rápida y ordenada; por ejemplo, cuando se accidentó el difunto moto<sup>5</sup>; las autoridades y los compañeros comunicaron el suceso por la radio y en un ratito todos estábamos en el lugar del accidente [...] unos tratando de liberar a los afectados, otros tapando la carretera y otros buscando a los culpables. [...] Esta reacción me sorprende y me gusta, porque todos están al pendiente de todos. [...] Estoy seguro de que, si a mi familia le pasa algo o si se encuentra bajo algún riesgo, el apoyo de la comunidad llega rápido. [...] Para mí, es un pueblo ejemplar.

---

<sup>5</sup> Un camión tipo torton que iba a exceso de velocidad invadió el carril contrario y se impactó contra la camioneta ganadera que manejaba el ‘moto’. Debido al fuerte impacto, el ‘moto’ y sus dos acompañantes (hombre y mujer) quedaron prensados dentro de la cabina. Los dos varones fallecieron y la mujer quedó en estado delicado. Por este suceso, la comunidad se movilizó para dar con el paradero de los responsables. Finalmente, se descubrió que los culpables eran de María Lombardo; así que el pueblo retuvo a la mamá del chofer del torton, mientras circulaba sobre la carretera federal. La señora estuvo retenida cinco días en la agencia de La Mixtequita hasta que se logró un buen acuerdo.

He visto también que es un pueblo que se cuida y se protege de cualquier amenaza. [...] Si hay algo sospechoso, es cuestión de que suenen el cuerno o el caracol y el pueblo se reúne rapidito. Me acuerdo de cuando se movilizaron por el secuestro del señor de Revolución<sup>6</sup> [...] bloquearon la carretera federal, ‘peinaron’ las parcelas, se comunicaron con otras agencias, hasta que agarraron a los maleantes. [...] Siempre están cuidando por la seguridad de todos.

Otra de las cosas que me sorprenden es que los acuerdos de las asambleas se tienen que respetar y acatar. [...] Cuando a mi esposa y a mí nos tocó ser parte del comité de la primaria, la asamblea nos autorizó vender unos becerros para comprar algunos materiales para el mantenimiento de la escuela, pero nosotros dijimos: “¿Para qué vendemos esos becerros? Mejor usemos el dinero que recibimos del comité anterior y, después, vendemos los becerros”. Pues, esta decisión nos metió en un problema con las autoridades. [...] Les hizo pensar que estábamos haciendo mal uso del recurso.

También en este tiempo he visto que la aceptación comunitaria de un hombre foráneo es más complicada en comparación con una mujer. Por ejemplo, hay paisanos que se han casado con mujeres de otra comunidad y de otro pueblo indígena y, cuando alguno de estos se va para EE. UU., la asamblea no tiene inconveniente en que la esposa cubra el cargo. Sin embargo, con los varones es más complicado; no es tan fácil que la asamblea los acepte. Me ha tocado ver y he vivido esta experiencia en que prefieren que cumpla la mujer *ñuu savi*. [...] Creo que los hombres *ñuu savi* no confían en los hombres *sto'o* (foráneos) o son celosos con su sistema de cargos. [...] Recuerdo cuando empecé a asistir a las reuniones de padres de familia, muchos compañeros insinuaban que preferían que asistiera mi esposa, aun cuando gran parte de mi vida la he pasado en nuestra comunidad [...] pero, bueno, nací en otro pueblo y eso complica un poco las cosas.

---

<sup>6</sup> En el 2013, un grupo de personas secuestró a un señor de la comunidad de La Revolución Mexicana, ubicada a diez minutos de La Mixtequita. Las autoridades de La Mixtequita y otras comunidades vecinas se coordinaron para rescatar al señor y capturar a los secuestradores, dos de los cuales eran de La Mixtequita. Los cinco secuestradores fueron entregados al Ministerio Público y la familia de los secuestradores locales fue expulsada del pueblo por acuerdo de la asamblea.

En cuanto a mi participación como profesionista dentro de la comunidad, pues, he brindado mi apoyo desde lo que sé hacer y hasta donde lo han requerido las autoridades e instituciones educativas. Por ejemplo, he apoyado en la elaboración de carteles para promocionar la fiesta del pueblo, he coordinado los partidos de básquetbol, los programas culturales, entre otras cuestiones. Ah, también el año pasado me tocó organizar el Día Internacional de la Lengua Materna [...] igual, la he hecho de payaso el Día de Reyes. [...] Yo soy materia dispuesta, es cuestión de que nomás me avisen. [...] Y con las familias, pues, la he hecho de maestro de ceremonia en las bodas, quince años, fiesta de los abuelitos, hasta de chofer. Recuerdo que en una boda me pidieron que organizara algo totalmente diferente. La novia no quería el típico programa [...] que la presentación de los padrinos, el baile de la escoba, la rueda y esas cosas. Entonces, junto con mi esposa, pensamos en algo divertido y que integrara a los invitados [...] fue un exitazo, todos se divirtieron, hasta el tecladista. A partir de esa boda, las familias que me invitaban a sus fiestas me pedían lo mismo, algo novedoso.

## **5. El ejercicio profesional y la vida familiar y comunitaria**

### **5.1 Balanza entre el cargo y la profesión**

Como lo comenté al inicio, los cargos se los asignan a mi esposa y yo solo la apoyo en trabajos pesados o en actividades donde el comité lo permite. Por ejemplo, cuando a ella la nombraron como parte del comité de la primaria, yo la cubría en actividades como ir a ver al ganado, arreglar el cerco, construir el corral de manejo y chapeo del patio de la escuela, pero no me metía en la toma de decisiones. [...] O cuando la nombraron en la Conasupo, a mí me tocaban las ‘chingas’ para descargar el camión de la despensa.

### **5.2 Responsabilidades familiares**

En el cuidado de mi familia, me apoyo con mi esposa. Cuando ella sale temprano del trabajo, ella los atiende o, si salgo yo primero, pues, yo me hago cargo, aunque ya son independientes. Mi hija estudia la secundaria y mi hijo el bachillerato. [...] Cuando estaban chiquitos, nos apoyó mucho mi suegra. Ella los cuidaba mientras nosotros trabajábamos.

#### ***5.4.4 Recapitulación***

Seve, Frank y Fryda pertenecen a tres generaciones distintas de profesionistas, cada una diferenciada por el contexto familiar y la cobertura educativa. Los obstáculos que enfrentaron también fueron diversos. Seve tuvo que migrar de la comunidad después de culminar la primaria. Por la difícil situación económica familiar, tuvo que trabajar de ‘quedada’ y alternar el trabajo doméstico con los estudios. Frank atravesó un periodo de tensión emocional por la muerte de su padre y por la separación de su mamá, situación que lo orilló a interrumpir constantemente sus estudios. Fryda padeció las implicaciones de la migración y separación de sus padres.

Los tres mencionaron experiencias violentas durante la escolarización. Seve rememora que sus docentes de primaria empleaban el castigo físico para lograr que los alumnos aprendieran y se disciplinaran. Frank resalta más las tensiones que vivió por la disputa entre su abuelo y su mamá, así como el maltrato que sufrió por parte de sus familiares más cercanos. Mientras que Fryda alude al acoso escolar que sufrió por la ausencia de sus padres.

En cuanto a la profesionalización, los tres deseaban estudiar otras carreras, pero el contexto familiar y la situación económica los acotó a elegir opciones que les permitieran trabajar, profesionalizarse y cuidar de sus familiares, dejando sus estudios para los fines de semana. Seve y Frank ingresaron como docentes de las escuelas pertenecientes a la Dirección General de Educación de los Pueblos Originarios de Oaxaca (DGEPOO) y estudiaron una licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional con clases sabatinas. Fryda también estudió durante los fines de semana para trabajar y cuidar de sus abuelos.

En el ámbito laboral, Seve y Frank resaltan cómo la política y los acuerdos sindicales tienen una influencia significativa en la carrera magisterial y el desarrollo profesional. Por ejemplo, cuando Seve ingresó al magisterio, la alejaron de las zonas urbanas y de su comunidad de origen, enviándola a una comunidad de difícil acceso, con una cultura diferente a la propia. También relatan que las condiciones laborales en estas escuelas son precarias y, esto les demanda a los docentes más horas de trabajo, hasta casos en que tienen que gestionar la construcción de las aulas o mobiliarios por cuenta propia. Fryda, por su parte, refiere a lo complicado que ha sido emplearse en la región, por lo que piensa migrar a Monterrey o a los EE. UU.

En cuanto a sus experiencias en el territorio *ñuu savi*, se destaca cierta inseguridad o incomodidad en los tres casos. Seve resalta las tensiones emocionales que se generan entre el trabajo personal y la valoración comunitaria. Ella considera que lo correcto es proceder con cautela para no generar malentendidos o desacuerdos dentro de la comunidad. Frank reconoce con orgullo la organización comunitaria y las normas de convivencia, aunque siente que los oriundos desconfían de él por haber nacido en otro pueblo. Finalmente, Fryda refiere que hay ocasiones en que la asamblea no valora la situación familiar para asignar los cargos comunitarios.

En resumen, aquí notamos cómo las tensiones y conflictos por la pobreza y la ruptura familiar fueron determinantes en la construcción de las rutas de profesionalización. De la misma manera, las normas de convivencia y los usos y costumbres generan tensiones en los profesionistas, ya que la cultura local es más valorada que los conocimientos adquiridos en la universidad.



## 5.5 Profesionistas como extensión del territorio

### 5.5.1 Gloria

Gloria estudió la Licenciatura en Derecho en la Universidad Autónoma de Nuevo León durante el periodo 2018-2023. Es la primera de cuatro hermanos. En 1995, a la edad de 17 años, migró a la ciudad de Monterrey en busca de empleo. Allí continuó con su educación secundaria, mediando el trabajo con el estudio. Por problemas económicos, suspendió sus estudios por algunos años, retomando el bachillerato en el 2016. Actualmente está casada y tiene tres hijos. Gloria es hermana de Vicky.

#### 1. Experiencias y aprendizajes de ‘alumbramiento’ en el ámbito personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y en relación con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)

Recuerdo que mi mamá empezó a hacerse responsable del sustento familiar cuando yo tenía unos ocho o nueve años, que fue cuando mi papá empezó a tomar más seguido. Digamos que a mí me tocó una niñez no tan difícil como a mis hermanas y hermano, porque a los 13 me fui a Matías; luego a la Ciudad de México a los 15. Entonces, ellos fueron los que batallaron más con mi papá. [...] En adelante, mi mamá empezó a comprar y revender productos para poder mantenernos.

El *tu'un savi* lo aprendí con mi abuelita, mamá de mi papá, porque ella en todo momento nos hablaba en nuestra lengua, ya que ella no hablaba ni entendía el español. Con mi papá y mamá siempre hablábamos en español, nunca en mixteco. Ellos nos decían que era por las variantes, pero la verdad no sé si esto era cierto.

A mis hijos ya no les enseñé el mixteco, porque yo no tenía con quién hablarlo. Además de que siempre estaba trabajando y, ellos se la pasaban en la escuela.

#### 2. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.

##### 2.1 Escolarización en el pueblo

En la primaria me tocaron maestros muy estrictos y exigentes. Del único que me acuerdo es de uno que nos contaba cuentos antes de cada clase. Para mí esta fue una experiencia muy bonita

porque captaba nuestra atención y estimulaba nuestra imaginación [...] A mí me gustaba mucho participar en los bailables, aunque mi mamá me regañaba porque decía que era mucho gasto. Recuerdo que me decía: “Seguro, tú pediste participar, porque seguido sales en los bailables”.

Otra de las experiencias agradables que guardo es cuando mi papá me llevaba a la escuela; lo tengo siempre presente. Además, porque él me llevaba a Matías a comprar mis útiles. [...] Cuando él empezó a tomar mucho, dejó de hacerlo; creo que fue cuando yo estaba en cuarto grado. Después, mi mamá me mandó al albergue escolar. Pese a las circunstancias, ahí fue otra etapa bonita de mi vida, ya que me tocó convivir con otros compañeritos de mi edad, con quienes jugaba, hacía ejercicios y leía cuentos.

También recuerdo que en ese entonces los profesores nos dejaban ir a nuestras casas a desayunar durante los recesos. Esta pausa para desayunar con la familia me parece muy significativa, porque comía con mis papás y con mis hermanas.

## 2.2 Escolarización en otros contextos

Terminé la primaria a la edad de 12 años; para mí no había más alternativa, porque, por un lado, la secundaria más cercana estaba en Palomares o María Lombardo y, por el otro, mis papás no tenían los recursos para apoyarme. Sin embargo, mi mamá estaba muy interesada en que yo siguiera estudiando, así que ella buscó a una familia en la ciudad de Matías Romero, con la intención de que esta me diera hospedaje y comida a cambio de mi trabajo doméstico. Estuve en esa casa unas semanas, pero no me acostumbré y me regresé. Después de esta experiencia, empecé a ayudar a mi mamá con la venta de pan, totopos y pescado; recuerdo que iba de casa en casa. En otras ocasiones me ocupaba de las labores de la casa, pero siempre estaba haciendo algo.

Un año después, me regresé a Matías con la esperanza de estudiar la secundaria. Me fui a vivir a la casa de unos parientes, pero estos vivían en la periferia y las escuelas y los lugares donde podría emplearme estaban en el centro de la ciudad. Esto representaba un gasto extra en el traslado. Ante esta situación, opté por hacer un curso de corte y confección por un año. Después regresé a mi casa con la idea de irme a trabajar a la Ciudad de México.

Cuando le dije a mi mamá que me quería ir a trabajar a la Ciudad de México, ella se opuso. Me dijo que estaba muy chica, pero al final aceptó, porque yo le decía que qué otra cosa podía hacer en el pueblo si no había escuelas, así que no me quedaba de otra más que salir a trabajar y apoyar a la familia. Allá me recibió una prima. Con ella me acompañé durante los dos años que estuve trabajando.

El día que regresé al pueblo me encontré con una prima que estaba trabajando en Monterrey. Ella me platicó sobre su experiencia laboral y de la posibilidad de conseguir trabajo para mí y mi hermana, quien acababa de terminar la secundaria. Como ella ya conocía a algunas familias, llegamos directo a trabajar. Recuerdo que llegamos con una familia en San Pedro Garza García; ahí trabajamos –mi hermana y yo– como empleadas domésticas. Mi hermana trabajó un año y luego se regresó porque quería continuar con la prepa. Yo me quedé, me decía a mí misma: “Yo, ya no regreso”; no porque el pueblo no me gustara, sino porque la situación económica familiar era muy complicada y ya no quería ser una carga más para mis papás, sobre todo para mi mamá.

Durante los primeros meses, extrañaba mucho a mi familia, pero lo sobrellevaba porque estaba con mi hermana. [...] Cuando ella se regresó al pueblo, para mí fue muy difícil, pero poco a poco lo fui afrontando y aceptando. También extrañaba la comida de allá, porque la de acá es muy diferente, pero conforme fue pasando el tiempo, me fui acostumbrando.

Cuando sentí que me había ganado la confianza de los patrones, les comenté que quería estudiar la secundaria. Ellos me dijeron que estaba bien, pero que no descuidara las tareas de la casa, así que opté por la modalidad sabatina en el Instituto Nacional para los Adultos (INEA). El tiempo que me llevó para terminarla fue de un año y medio. Para mí fue muy pesado porque la prioridad era conservar mi trabajo. Sumado a ello, yo no tenía un horario laboral, así que hacía mis tareas en los ratos libres o durante las noches.

Tiempo después conocí a un muchacho del estado de Hidalgo, quien también había migrado de su pueblo buscando trabajo. Nos hicimos novios y luego decidimos casarnos. Esta decisión me llevó a cambiar de trabajo y de residencia. Después llegaron mis tres hijos, el mayor acaba de entrar a la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL).

En el 2014 empecé a hacer ejercicio en un Centro Comunitario de la Secretaría de Igualdad e Inclusión de Monterrey. Ahí conocí a una señora que también salía a correr. Ella me compartió su Facebook y WhatsApp para contactarla cuando se me ofreciera algo; su actitud me dio mucha confianza y pronto nos hicimos amigas. Un día me metí a su Facebook y vi unas publicaciones donde ella aparecía en una preparatoria, al parecer estaba estudiando. Cuando lo confirmé, me quedé sorprendida porque era una persona de más de 50 años y estaba muy motivada. Su historia me conmovió y me animó a seguir estudiando.

La preparatoria con modalidad no escolarizada formaba parte de un programa que ofrecían los Centros Comunitarios junto con la UANL. Los estudios podían realizarse en línea o semipresencial; yo elegí la segunda opción porque solo eran los sábados y a mí me convenía porque trabajaba de lunes a viernes. Lo que más me motivó fue que el programa nos ofrecía el pase a algunas de las facultades de la universidad. La preparatoria duró dos años; la verdad, no sé cómo le hice, pero la terminé. Fue muy pesado porque había dejado de estudiar muchos años. Además de que tenía que atender a mis hijos.

### 2.3 Profesionalización en contextos urbanos

La licenciatura la empecé a la edad de 39 años. Mi compañera más chica tenía 17 y la más grande 56. Era un grupo con personas de diferentes edades, pero todos muy amables. Desde el primer día me sentí muy a gusto y nunca llegué a sentir discriminación o algo parecido.

Para poder organizar mi trabajo y el cuidado de mis hijos, elegí el horario vespertino. Durante los dos primeros años me tocó de 6:30 a 09:10 y después de 5:50 a 9:10 de la noche [...] los sábados iba a curso de inglés en las mañanas. Al inicio de la carrera, trabajaba por las mañanas de lunes a viernes y mi esposo por las tardes, así que él alistaba a los niños para la escuela, aunque la verdad no fue tan complicado porque ya estaban grandes y eran independientes. Después trabajé tres días a la semana y, por último, dejé de trabajar.

Pese a que llevo varios años en Monterrey, nunca había visitado la UANL, así que fue complicado integrarme. El primer día estaba muy nerviosa, porque la universidad es muy grande y no sabía a dónde ir o con quién presentarme. Gracias al curso propedéutico conocí a una

compañera, quien me ayudó a moverme dentro de la universidad. Después compartimos grupo. Por otro lado, mi amiga (la señora con la que hacía ejercicio en el Centro Comunitario) también entró a la misma carrera, así que nos acompañábamos. Algo que me pareció curioso es que las dos hijas de mi amiga también estaban estudiando derecho en la UANL.

Respecto de los maestros, me tocó de todo; había unos medios flojitos, otros que nos decían que la obligación de nosotros como estudiantes era aprender por nuestra cuenta y otros que eran muy exigentes. Por ejemplo, me tocó un profesor superexigente, un profesor ya mayor, que para poder entenderle y acreditar su materia tuve que meterme a sus clases en otro grupo como oyente. Por cierto, con él solo pasamos ocho compañeros.

Cuando empezó la pandemia, la UANL implementó la modalidad híbrida; fue entonces cuando batallé bastante con el uso de las tecnologías, sobre todo con las plataformas, porque para mí todo eso era algo nuevo. Por ejemplo, había profesores que usaban Zoom o Teams para sus clases y para organizar nuestros trabajos y, yo estaba algo perdida, pero al final le entendí. Súmale que también los maestros de mis hijos usaban plataformas y yo tenía que apoyarlos con sus tareas.

En marzo de este año (2024) me entregan mi título. Estoy muy feliz y me siento muy orgullosa de terminar una carrera, algo que nunca imaginé, porque estando allá (Oaxaca) para mí era una cosa difícil e impensable. A mi edad siento que es un gran logro y, más aún, por todas las dificultades que pasé. También estoy muy agradecida con mi esposo porque él siempre me ha apoyado. Por ejemplo, en esta etapa de la carrera él les hacía de cenar a los niños y cuando yo tenía mucha tarea, él preparaba la comida. Él siempre me decía: “Tú puedes, échale ganas, no te desanimas, tú puedes”, porque hubo momentos en que quise abandonar mis estudios [...] contrario a algunos familiares míos que me criticaban. Recuerdo que me decían que para qué estudiaba, si ya estaba vieja y que no iba a aprender, que el tiempo que le iba a dedicar a la escuela era el tiempo que le quitaba a mis hijos. Ahora que terminé, me preguntan que cuándo empiezo a trabajar y que cuánto voy a ganar. Ellos creen que todo es fácil, pero no es así.

Fue muy complicado porque tenía que organizarme para atender mi casa, mis hijos, mi trabajo, a mi esposo. Además de organizarme con los gastos de la casa, con las responsabilidades

de las escuelas de mis hijos, con los compromisos familiares y de amistades. Fue difícil, pero gracias a Dios ya terminé.

### **3. Extensión del territorio *ñuu savi***

#### **3.1 Relación con el nuevo territorio**

Aquí en Monterrey llevo viviendo casi 30 años; aquí nacieron mis hijos, aquí tengo mi casa y mis amistades. La verdad, ya no pienso regresar para allá, tal vez vaya una temporada o de vacaciones, pero nada más. Siento que no me acostumbraría porque prácticamente mi vida está hecha acá.

Respecto de las costumbres y tradiciones, hay algunas que las comparto con mis hijos, sobre todo la comida. A veces, cuando tengo tiempo o cuando es un momento especial, preparo comida típica de nuestro pueblo y les cuento a mis hijos de cuando yo las compartía con mis padres y familiares. [...] De vez en cuando mi mamá me manda pan, queso, frutas, totopos, entre otras cosas. Por cierto, la próxima semana viene la suegra de mi hermana a ver a uno de sus hijos y me trae unas cosas que me mandó mi mamá. Creo que esta es la manera en la que todavía nos mantenemos unidos con la comunidad.

A propósito, en San Nicolás de los Garza y aquí donde vivo (en el municipio de Escobedo) también viven unos paisanos. [...] Con los que viven cerca son con los que convivo y mantengo comunicación. Con algunos de ellos nos hemos hecho compadres. En ocasiones nos reunimos, que para una carne asada, unas tlayudas o para celebrar alguna festividad, un cumpleaños o una graduación. A veces platicamos sobre nuestra infancia en La Mixtequita o sobre las situaciones más recientes: el fallecimiento de alguien, las fiestas, los bloqueos, entre otras cosas. [...] Con los que viven más lejos nos saludamos solo cuando nos llegamos a ver, que por lo regular es poco frecuente.

Creo que muchos de nuestros paisanos ya se quedaron por acá, porque aquí sacaron casa y aquí estudian sus hijos.

#### **5.5.2 Ismael**

Ismael estudió la licenciatura en Contaduría Pública en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. Es el quinto de siete hermanos. A la edad de 18 años, migró a la capital oaxaqueña

con el propósito de trabajar y estudiar una licenciatura. Actualmente, radica en la región de Valles Centrales de Oaxaca; está casado y tiene dos hijos.

## **1. Experiencias y aprendizajes de ‘alumbramiento’ el ámbito personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y en relación con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)**

Mi mamá es mixteca, originaria de un pueblo perteneciente al distrito de Tlaxiaco. Ella habla el mixteco, pero nosotros no lo aprendimos, creo que porque ella siempre nos hablaba en español. [...] Es una mujer de carácter [...] ¡aguas!, si le respondes, te pone en tu lugar, no se anda por las ramas. Es una mujer fuerte por la vida que le tocó. Ahora que tengo a mi familia, pienso que necesité de mucha fortaleza para salir adelante con siete hijos. [...] Ella se la rifó para cuidarnos a todos. [...] Lo que sé de la vida, [...] cuidarme y cuidar de mi familia, lo aprendí de ella. Desde chico me enseñó a no tenerle miedo a los problemas, por más difíciles que fueran. [...] Cuando la veía difícil, yo decía: “Solo necesito trabajo, es lo único que necesito”. También me enseñó a asumir las consecuencias de mis actos. Ella me decía: “Si te metes en problemas, atórale, no andes de rajón, porque yo no crie chamacos cobardes”. [...] Esa disposición de abrirme camino ante la adversidad, lo aprendí de ella.

## **2. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.**

### **2.1 Escolarización en el pueblo**

Ir a la escuela fue muy complicado para nosotros, porque éramos siete hermanos. [...] La vida de mi mamá fue difícil. Ella nos cuidó sola. Yo tenía como cinco años cuando mi papá se fue. [...] Mi mamá nos decía: “Los voy a apoyar hasta donde yo pueda y con lo que pueda”. [...] Acabamos la primaria todos y de ahí pasamos a la secundaria. [...] Yo entré con un hermano que dejó de estudiar un año. Mi hermana estaba en el segundo año. [...] Éramos tres los que estábamos en secundaria, porque dos de mis hermanos mayores ya habían terminado y uno de ellos se fue para los Estados Unidos y dos seguían en la primaria [...] Mi mamá la estaba viendo muy difícil, ella nos decía: “No hay, mas que para comer”. Fue cuando mi hermana se salió de la secundaria y se fue para Monterrey, y mi hermano y yo comenzamos a jornalear los fines de semana y durante las vacaciones. Así terminamos la secundaria, a los madrazos. [...] Tengo

vagos recuerdos de mi experiencia en la escuela. Cuando me acuerdo de esta parte de mi vida, lo único que me viene a la mente es lo que batallamos con mi mamá para salir adelante.

Cuando terminamos la secundaria, se corrió la voz de que se iba a abrir en la comunidad un EMSAD (Educación Media Superior a Distancia), dependiente del CECyTE (Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos), pero para eso las autoridades necesitaban un cierto número de alumnos. Entonces, le dije a mi mamá que me iba a inscribir, pero ella me respondió que yo buscara la manera, porque ella no tenía cómo apoyarme. Fue cuando mi hermano me dijo que él ya no iba a seguir. Le insistí y le dije que le hiciéramos como en la secundaria, trabajando y estudiando, pero me respondió que no tenía la paciencia ni la capacidad para la escuela; así que le seguí solo, igual, trabajando. [...] Antes de que terminara el CECyTE, le comenté a mi mamá que quería seguir estudiando y ella me respondió: “Mira, va a estar complicado, yo creo que hasta aquí llegamos, no te voy a poder apoyar”. Le respondí que no se preocupara, que si me iba del pueblo buscaría la manera de trabajar y estudiar.

Al día siguiente de la graduación, mientras desayunábamos, mi mamá me preguntó que cuándo me iba para el norte. Su pregunta me sorprendió. Le respondí que yo quería seguir estudiando, que no pensaba irme para allá, que ya había preguntado e investigado un poco y en la capital estaba la UABJO (Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca) y si no era ahí, también estaba la Universidad de Sotavento en Coatzacoalcos, Veracruz. [...] Mi mamá insistió en que era mejor que me fuera a los Estados Unidos, porque era mucho gasto para hacer una carrera. Me puso de ejemplo el esfuerzo que estaban haciendo los papás de otro compañero, que era mucho dinero lo que él les pedía y eso que estaba en una universidad cercana. Le respondí que no se preocupara, que yo vería cómo arreglármelas, que haría el examen de admisión de la UABJO y si no pasaba me iba a meter al ejército, y si ahí tampoco me aceptaban, me quedaría a trabajar por allá, pero no me iba a regresar al pueblo. Ella siguió con la plática y dijo que le pensara porque podía hablar con mi hermano para que me pagara el coyote. Al final, le dije que me dejara intentarlo y si no quedaba en la universidad, entonces sí me iba para el norte, pero esta era la última opción. [...] Recuerdo que cuando me fui a la capital a hacer el examen, mi mamá me dio 500 pesos, eso fue en el 2004.

## 2.2 Profesionalización en contextos urbanos



Cuando me vine a la capital oaxaqueña, llegué a la colonia Cinco Señores. Me acuerdo que nos venimos ocho egresados de la misma generación, cuatro éramos de la comunidad y los otros eran de pueblos vecinos. [...] Entre todos nos cooperamos y rentamos el cuarto más barato y ahí nos metimos. Estuvimos dos meses amontonados, los hombres, por un lado, y las mujeres, por el otro. Las mujeres nos decían que iban a estar con nosotros, porque no conocían la ciudad y que después buscarían un cuarto. [...] No fue fácil, porque era la primera vez que veníamos a la capital, sin conocer a nadie; no es como llegar y que alguien nos recibiera y nos dijera: “Ahí está su cuarto”. [...] Así fue como llegamos y luego, luego, empezamos a buscar trabajo.

Bueno, el examen lo pasé y el turno que elegí fue el vespertino, de tres de la tarde a nueve de la noche. [...] Donde empecé a trabajar fue en el CEDIS (Centro de Distribución) de la tienda Piticó. Esta bodega se encargaba de surtir a todas las sucursales y a mayoristas de Oaxaca. Primero, empecé a surtir abarrotes, luego me fui como encargado de área de autoservicio y después como encargado de área de mayoreo. Ahí estuve desde el 2004 hasta finales del 2007. [...] El horario era de ocho de la mañana a cuatro de la tarde, de lunes a sábado. [...] Recuerdo que semanas después de que entré, hablé con el encargado de la bodega, le dije que estaba estudiando y que entraba a las tres a la universidad, que me diera chance de entrar al trabajo a las siete y retirarme a las tres. Me respondió que lo iba a checar y me avisaba. Al otro día me llamó y me dijo que estaba bien, que me apoyaba. Entonces aproveché la ocasión y le dije: “Oye, ¿y si no salgo a comer?, ¿crees que me pueda ir a las dos y media?, porque mis clases empiezan a las tres”. Me respondió que mejor lo iba a platicar con el gerente, pero que se comprometía a apoyarme. El gerente aceptó, pero con el compromiso de que cumpliera con mi trabajo. [...] Cuando mis compañeros salían a comer, yo le decía a Fabián, un compañero que se hizo mi amigo: “Tráeme una torta o una tlayuda y lo subes al área de higiénicos, pero que nadie te vea”. Entonces, cuando él regresaba, me escapaba y me iba en chinga a comer. Así le hice durante esos tres años.

Al principio me costó mucho, porque tenía que levantarme a las cinco de la mañana para alistar todo. [...] Salía a los dos y media del trabajo y de ahí me iba de prisa a la universidad. En cuanto terminaban mis clases regresaba al cuarto para hacer mis tareas y ahí me la pasaba hasta las doce o una de la mañana. Esa fue mi rutina durante toda la carrera. [...] En ese tiempo no

regresé al pueblo. Yo le decía a mi mamá que no podía ir a verla porque solo tenía libre los domingos, además de que estaba muy limitado con mis gastos.

Me salí de Píticó porque la facultad me pidió que empezara con mi servicio social. [...] No sabía cómo hacerle, ya que necesitaba un trabajo para mantenerme. Entonces, un amigo que trabajaba en el municipio de Yogana, Ejutla de Crespo, me ofreció su apoyo. Me dijo que lo apoyara con algunos asuntos del municipio y a cambio él me ayudaba a liberar mi servicio social. [...] Eso me dio la oportunidad de trabajar nuevamente. [...] El empleo que conseguí fue en un despacho contable. Ahí trabajé hasta que terminé la universidad. [...] Cuando empecé a andar con la mujer que ahora es mi esposa, quien también trabajaba en el despacho, decidí renunciar. [...] Por ética profesional, pensé que lo mejor era que ella siguiera ahí y yo le buscaba por otro lado.

### **3. Extensión del territorio *ñuu savi***

#### **3.1 Empleo fuera del pueblo**

Mi primer empleo formal, digámoslo así, fue en un colegio privado. En ese lugar trabajé durante tres años como auxiliar contable. Mi trabajo principal consistía en cobrar las colegiaturas, elaborar los recibos de pago, facturar y depositar el efectivo. [...] Me iban a renovar el contrato, pero ya no acepté, porque me negreaban bien gacho, al grado de que por las mañanas me daba mucha ansiedad cuando iba rumbo al trabajo y cuando llegaba no quería entrar. Yo me decía: “Esto no es normal, ¿por qué siento tanto pánico?”. [...] Recuerdo que llegaba todo neurótico a la casa y por cualquier cosa discutía con mi esposa o si mi hija hacía ruido, me ponía mal. [...] Me decía: “Me estoy enfermando de algo y no sé qué es”. Así que tuve que mentirles, les dije que en el pueblo me habían dado un cargo y que tenía que cumplir por un año, [...] pero también renuncié porque la paga era la mínima. [...] Cuando entré, me dijeron que mi salario sería de tanto porque no me había titulado, pero una vez que me titulara mejoraría; sin embargo, eso no pasó. [...] La neta, firmé el contrato sin leer las cláusulas, porque lo que necesitaba era trabajo. [...] Aguanté porque era un trabajo acorde a lo que yo había estudiado y pensaba que eso me daría experiencia laboral.

Las dueñas del colegio eran tres hermanas. Entonces, pasaba que todas se sentían mis jefas. [...] A veces una me daba una orden, venía la otra y me cuestionaba y contradecía lo que la hermana había dicho, además de que me pendejaba. Por ejemplo, a finales de mes sacábamos una lista de los papás que debían la colegiatura y, mi jefa, la contadora, me decía: “Papás que tengan adeudos de dos meses, sus hijos no tienen derecho de entrar al colegio”. [...] Y yo le pasaba la lista de deudores a la maestra de guardia, pero luego la directora dejaba pasar a los niños de sus amistades. [...] Cuando la contadora veía que los niños estaban en clases, venía conmigo y casi me la mentaba. También pasó que en el último año renunció la muchacha que me apoyaba como secretaria y me mandaron a la sobrina de mi jefa. [...] La primera vez que me apoyó a cobrar las colegiaturas, me dijo: “Deposita solo esto, yo ya hablé con mi tía”. Yo le dije que no podía, porque no iban a cuadrar mis cuentas, pero ella, en un tono agresivo, me respondió: “Te estoy diciendo que ya hablé con mi tía”. [...] El problema se vino cuando mandé el reporte semestral, porque no solo fue una vez que ella tomó el efectivo. [...] Mi jefa se puso histérica cuando vio que faltaba dinero. Le expliqué que su sobrina lo había tomado con su autorización, pero la sobrina decía que solo fue una vez. Al final, todas se pusieron en mi contra. Lo único que les dije es que en mi vida había tocado dinero ajeno, salvo que fuera mi salario. [...] Un mes después renuncié. Mi jefa trató de convencerme para que me quedara, pero ya no acepté. [...] No sabía quién era mi jefa directa porque todas me mandaban.

Después me fui al Seminario Pontificio de la Santa Cruz de Oaxaca, ahí donde forman a los futuros sacerdotes. Ahí trabajé en el área administrativa y contable. [...] Llegué al seminario por la jefa de mi actual esposa. Ella conocía al rector y este le dijo que la persona que llevaba las cuentas había renunciado, por lo que necesitaba urgentemente un contador para actualizar toda la documentación. Entonces, mi esposa me dijo que su jefa le había pedido que me convenciera para que apoyara al rector por un mes. Yo no quería, solo pensaba en irme a la casa con mi mamá y estar en paz por un tiempo, [...] perderme en el campo y olvidarme de la ciudad. Estaba con ese temor de que otra vez me iban a tratar de la chingada, pero al final, acepté. Según iba por un mes, y me quedé por cinco años.

El trato era otra cosa, totalmente diferente, el trato de los sacerdotes y seminaristas era muy respetuoso y el lugar de mucha paz. [...] La pasaba bien a gusto, nadie se metía conmigo,

cada quien andaba en lo suyo. [...] Entraba a las nueve y salía a las cuatro, de lunes a viernes, tenía tiempo para mi familia. [...] Yo me decía: “Dios siempre escucha”. [...] El ambiente estaba bien chido. Recuerdo que cuando los diáconos se ordenaban, me invitaban a la misa y a la comida [...] me tocó celebrar con cinco generaciones. [...] Quería seguir ahí, pero no tenía prestaciones y no estaba cotizando para el seguro porque era personal de confianza, así que renuncié.

Me acuerdo que me pasó algo bien curioso, porque renuncié en diciembre y al mes siguiente nos cayó la pandemia. [...] Muchas oficinas cerraron, hubo recorte de personal. [...] Me decía: “¿En qué momento vine a renunciar?”. [...] Estuve cinco meses sin trabajar.

Después apliqué para trabajar en el Banco del Bienestar. Enseguida me contrataron y me mandaron a San Dionisio Ocotepec. Ahí trabajé como jefe de sucursal, mi función principal era la apertura de cuentas, pagos de becas y apoyos, recepción y envío de valores. Cuando me fui para allá, iba algo nervioso por lo que significaba el puesto, pero gracias a la campaña de inclusión laboral que promueve el actual gobierno, no sufrí discriminación y mis compañeros respetaban mi función de jefe. Recuerdo que los superiores nos decían que no importaba la discapacidad física de la persona, sino su capacidad para resolver los problemas y sacar la chamba. [...] Tuve un compañero en silla de ruedas que era cabrón en su área. [...] En esa sucursal estuve hasta septiembre del 2023. Renuncié por mi familia y porque entré en calidad de personal eventual. Firmaba contrato al mes, a los tres y a los seis meses; luego renovaba.

Después apliqué para las Farmacias del Bienestar, que es donde actualmente trabajo. La sucursal está en la capital, muy cerca de donde trabaja mi esposa y cerca de la escuela de mis hijos. [...] En mi puesto recae la parte contable y administrativa. [...] Me cambié de trabajo porque a mi esposa se le complicaba mucho trasladarse de la casa a la escuela. En las mañanas, el Atsa (línea de autobuses) va hasta la madre y ella tenía que cargar con las mochilas y cuidar de que no aplastaran a los niños. [...] Luego, un día mi hija me dijo que sufría mucho, que ya no quería subirse a esos autobuses porque la empujaban y se iba siempre parada. [...] Entonces dije: “Ya no más”. [...] Tenemos un cochecito, pero ese lo usaba para irme a mi trabajo, porque temprano no hay colectivos para San Dionisio. [...] Ahora nos vamos y regresamos juntos. Paso

a dejar a los niños y luego a mi esposa. Es algo diferente, se siente la armonía familiar. Por la mañana nos vamos felices y por las tardes regresamos algo cansados, pero en familia.

### 3.2 Fricciones y cohesiones relacionadas con la cosmovisión *ñuu savi*

Cuando llegué a la capital, no encontraba trabajo, estaba bien desesperado, porque ya había pasado una semana y nada. Hasta que alguien me dijo: “Ve al centro, a la iglesia del Señor del Rayo, busca al Cristo y pide, pero pide con fe, porque hay personas que dicen que buscan trabajo, pero le rezan a Dios para no encontrar”. [...] No lo dudé y me fui, porque también era parte de las enseñanzas de mi mamá. Ella me decía: “Si tienes fe, pide y solo Dios sabe si te lo dará”. [...] Fui y le dije que me echara la mano, que necesitaba trabajar. [...] Quince días después me llamaron del CEDIS.

También me pasó que cuando entré a la universidad andaba bien escaso de dinero, así que empecé a buscar la comida más barata. En ese entonces lo más barato eran las tlayudas, ahora se han encarecido por los extranjeros. [...] Pues, comía puras tlayudas, obviamente sencillas. Recuerdo que me dolía la mandíbula. [...] Igual, me acuerdo de que uno de mis compañeros de cuarto se compraba su paquete de sopas Maruchan para toda la semana, luego andaba bien mal del estómago.

Otra de las cosas que me pasó fue que se me reseca mucho la nariz y me sangraba [...] seguido andaba con gripa y dolor de cabeza y, pues, como no me alcanzaba para las pastillas, así andaba, hasta que solito se me quitaba. [...] Era un pinche martirio andar así.

Mi idea era terminar la universidad, trabajar y apoyar a mi mamá; ese era mi deseo, pero me pasó que conocí a mi pareja y en un descuido nos embarazamos. [...] Yo me decía: “No manches, mi mamá tiene su fe puesta en mí. Ella espera que yo la apoye”. [...] Me sentí frustrado, según uno está estudiado, pero en esos casos uno se vuelve cobarde. [...] No sabía qué hacer ni cómo contárselo a mi mamá. Esa noche no dormí, en mis pensamientos veía a mi mamá decepcionada de mí. [...] Ya en la madrugada me acordé de lo que muchas veces me dijo: “Si te metes de cabrón, asume las consecuencias”. Entonces, le dije a mi pareja que no se preocupara, que le iba a echar ganas y que saldríamos adelante. [...] Me apreté el cinturón y empecé a ahorrar

un poco más para poderle mandar algo a mi mamá. [...] Después, cuando estaba más tranquilo, ya le conté. Obviamente, me habló fuerte, pero se calmó cuando le dije que no pensaba dejarla.

La verdad, pienso que me abrí camino en la ciudad a los madrazos y no rajándome, porque de los ocho que nos venimos para acá, solo cuatro terminamos, tres de La Mixtequita y uno de Monte Águila.

### 3.3 Relación con el nuevo territorio

Quizás por lo que pasé en mi niñez y juventud tengo pocos recuerdos de nuestras costumbres y tradiciones; recuerdo más las friegas. Por ejemplo, puedo decir cuáles son las comidas típicas de nuestro pueblo, pero eso no significa que se haya acostumbrado en mi familia, porque la vimos muy difícil. [...] Aquí ya me acostumbré a la cultura de los zapotecos (de Valles Centrales), a sus fiestas, comidas y tradiciones. [...] Tengo compadres, amigos y conocidos con los que me llevo muy bien. Entonces, cuando hacen una fiesta o un convivio me invitan, como si yo ya fuera parte de este pueblo.

Ayer fui con mi familia a una boda a San Dionisio, pueblo de mi esposa, y como que ya es muy natural vestirme para la ocasión o llevar lo que se acostumbra, no estoy pensando en que la puedo ‘regar’ o que no encaje con los anfitriones, simplemente me alisto y consigo lo que se acostumbra a llevar. [...] Lo que sí es muy cierto es que nunca seré zapoteco, pero ya me integré a la forma de vida de este pueblo y comparto estas costumbres con mis hijos. [...] Sé que por acá andan algunos paisanos, pero no hemos coincidido. Mantenía comunicación con uno de ellos, pero cuando me casé la perdí, porque me clavé más en mi familia y mi trabajo.

Otra cosa, aquí compré mi casa y acabo de construir la planta alta con el propósito de que cada uno de mis hijos tenga su habitación. [...] Entonces, aquí ya estoy haciendo mi patrimonio y aquí están echando raíces mis hijos. También lo veo como un lugar de oportunidades para ellos. [...] Hay escuelas, sobre todo, universidades [...] hay más posibilidades de salir adelante.

Al pueblo he ido en contadas ocasiones. Es complicado ir y venir, porque mi vida ya está hecha aquí. De las pocas cosas que sé del pueblo es por mi mamá. Cuando hablamos, me cuenta algunas cosas que han pasado y también sobre ciertos acuerdos que la asamblea ha tomado, como de aquel que todos los mayores de 18 años debemos de cooperar para la construcción de la iglesia (católica). [...] No tengo problemas en apoyar, lo he hecho, pero ya no puedo regresar [...] que a hacer tequio o apoyar en los bloqueos que, por cierto, ese asunto fue muy sonado aquí en la capital. [...] Como lo digo, ya no puedo regresar porque ahora hay personas que dependen de mí y esa es mi responsabilidad [...] procurar que tengan lo básico para vivir.

### **5.5.3 Recapitulación**

Gloria e Ismael son descendientes de padres *ñuu savi*. Gloria reconoce que el *tu'un savi* es vital para la preservación de la cultura y la identidad personal; sin embargo, no se la transmitió a sus hijos por sus experiencias personales de discriminación y racismo. Ismael reconoce que hay costumbres y tradiciones propias del pueblo *ñuu savi*, pero que por la difícil situación que atravesó su familia no recuerda que alguna se practicara en su casa. Relata que sus esfuerzos estaban centrados en el sostenimiento familiar. En este sentido, se nota la pérdida de la cultura en ambos casos.

Los dos se escolarizaron en condiciones adversas y de sufrimiento, mediando el trabajo con los estudios para apoyar a sus mamás con el sostenimiento familiar. En consecuencia, esta situación los mantuvo distantes de la vida comunitaria y, posteriormente, los obligó a alejarse para dejar de ser una 'carga' para sus familias. Esto permite comprender por qué decidieron desterritorializarse y afrontar los desafíos culturales, así como las experiencias de discriminación y racismo en sus nuevos lugares de residencia.

Al no contar con el apoyo familiar, emplearon diversas estrategias para continuar con su formación académica, como suspender temporalmente su transición formativa, estudiar en escuelas con horario sabatino y vespertino, solicitar apoyo con conocidos para emplearse, y negociar sus horarios y condiciones de trabajo con sus empleadores. Este ambiente les generó sobrecarga académica y laboral, limitaciones de tiempo y afectaciones en la salud física; sin

embargo, estaban determinados en conseguir una carrera profesional para mejorar la calidad de vida para ellos mismos y sus familias.

En cuanto a su relación con el nuevo territorio, los dos relatan que experimentaron angustia y temor por las nuevas normas culturales. Sumado a ello, en sus primeros lugares de trabajo fueron tratados con desdén y hostigamiento, provocándoles afectaciones en la salud emocional, como en el caso de Ismael, que empezó a tratar con ira a su familia. El contacto con otras culturas, principalmente la mestiza, tuvo un impacto negativo en sus identidades, fomentando que desplazaran elementos culturales como la cosmovisión, la lengua, las costumbres y tradiciones.

Gloria e Ismael mantienen un pequeño vínculo con la comunidad a través de sus mamás; sin embargo, cuando rememoran su sufrimiento en el territorio *ñuu savi*, reafirman su decisión de no volver a la comunidad.

#### ***5.5.4 Experiencias en resistencia***

Para el apartado de ‘profesionistas como extensión del territorio’ había considerado a cuatro profesionistas, dos con residencia dentro del país y dos establecidos en los Estados Unidos. Sin embargo, solo pude construir dos narrativas, las de Gloria e Ismael; hubo resistencia de los otros profesionistas para compartir sus historias de vida.

Mi primera experiencia fue con una profesionista que reside en la Ciudad de México. A ella la contacté vía WhatsApp y, por este mismo medio, le hice llegar la guía para las entrevistas dialógicas. En un primer momento, me dijo que revisaría la guía y después me confirmaría la fecha en que podría recibirme. Pasaron varias semanas sin tener alguna respuesta, así que la volví a contactar. Cuando hablamos, me comentó que vendría a la comunidad por la fiesta de su papá y que, durante el fin de semana, podríamos platicar sobre lo acordado; sin embargo, esa misma tarde se regresó, ya que la requerían en las oficinas de la CDMX al día siguiente. Días después le mandé un mensaje y me respondió que estaba algo ocupada, pero acordamos reunirnos el 13 de junio del 2024, por la tarde, después del Seminario de Evaluación VI, celebrado en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México; empero, cuando le escribí, ya no respondió ninguno de mis mensajes.



Sin esperanza de entrevistar a la primera participante prevista para esta categoría, opté por contactar a otra compañera que radica en la capital oaxaqueña, pero ocurrió lo mismo. Primero fue muy cordial y después, cuando se acercaba la fecha para la entrevista, ya no respondió a los mensajes.

En cuanto a la entrevista con los profesionistas radicados en los Estados Unidos, el acuerdo para reunirnos se fue postergando. En el mes de enero de 2024 intercambié mensajes con ellos y me dijeron que podían recibirme, pero cuando retomé la comunicación para asegurar las entrevistas y comprar los boletos de avión, uno de ellos ya no me respondió y el otro me dijo que se le complicaba porque empezaba la temporada buena de trabajo. Con este último, mantuve comunicación a través de Messenger de manera casual, pero la plática siempre giraba en torno a su trabajo y la dinámica laboral de los migrantes. Respecto al otro, opté por sustituirlo por un profesionista que reside en la capital oaxaqueña.

En todos los casos, la dinámica laboral y la lejanía territorial de los profesionistas limitaron la convivencia y el trato interpersonal con mi persona. En este sentido, se resistieron a compartir situaciones más concretas de sus vidas, así como sus experiencias con la comunidad. Esto quizá se debe a que la comunidad pondera las opiniones y comportamientos de quienes ya no viven allí, por lo que no es tan fácil emitir una opinión sobre la vida comunitaria sin ‘hacer’ o ‘estar’ con el colectivo. En este sentido, los profesionistas se abstuvieron por el temor a ser criticados. Además, al no notarse el beneficio de la investigación para sus nuevos lugares de residencia, demeritaron la importancia de las entrevistas. En contraste, los profesionistas de retorno estuvieron de acuerdo en reunirnos las veces que fueran necesarias.

## 5.6 Discusión

En este apartado se articulan las experiencias del ‘ser yo y ser comunidad’ de los profesionistas en cuatro ejes de análisis: el alumbramiento, la educación formal, la profesionalización y la vida comunitaria. En estos ejes, se analizan las experiencias de vida que aparecen en los tres perfiles de profesionistas (con cargo, sin reconocimiento y como extensión del territorio), como lo son el papel que juega la familia y comunidad en la continuidad lingüística y cultural, las fricciones y cohesiones generadas durante la escolarización y profesionalización, los cambios derivados por la migración y la socialización con el nuevo contexto, la definición de un proyecto de vida profesional relacionado con la pertenencia comunitaria, la relación de la profesión con el cargo comunitario y el ejercicio de la profesión dentro del territorio *ñuu savi*.

### 5.6.1 Experiencias y aprendizajes significativos de ‘alumbramiento’

El ‘ser yo y ser comunidad’ y su relación con el ‘alumbramiento’ se examina desde los referentes personal, familiar, comunitario y en relación con la naturaleza y el pueblo invisible que la habita. En varias historias se ve cómo esta noción de identidad se adapta o fricciona con la cosmovisión eurocéntrica que ha entrado al territorio *ñuu savi* por la escolarización. También se nota que al interior del territorio hay ciertas formas de ‘estar’ y ‘hacer’ que han generado conflictos y tensiones familiares y comunitarias. Por último, surge –como una cuestión relevante– que las familias extensas, compuestas por los abuelos, tíos, primos, padres e hijos, son fundamentales para preservar el *tu’un savi*.

Los doce profesionistas –incluyéndome– que colaboramos en la presente investigación nos reconocemos como chinantecos (*dsa jmüü*) y mixtecos (*ñuu savi*). Yaz, por ascendencia, es chinanteca, pero se identifica con la cultura *ñuu savi*. Es una cuestión similar con Frank; su mamá es *ayuuuk* y su papá mixteco, pero él se reconoce como mixteco por la relación que estableció con La Mixtequita después de la muerte de su padre. Por su parte, Fryda se reconoce como parte del pueblo chinanteco, pero no habla la lengua. En el caso de los profesionistas mixtecos, cinco hablamos *tu’un savi*, dos lo entienden, pero no lo hablan, y dos mencionaron que únicamente hablan español. Lo notable de estos datos es que los que hablamos *tu’un savi* somos la primera y segunda generación (Seve, Gloria, Germán, Vicky y Aarón), nacidos en la década de los 70 y 80, y los que nacieron en la década de los 90, solamente lo entienden (Charly y Urbino). El

desplazamiento del *tu'un savi* en los otros profesionistas (Frank e Ismael) está relacionado con la memoria histórica de discriminación y rechazo que sufrieron los abuelos y las mamás.

En relación con lo anterior, los profesionistas hablantes y los que entienden *tu'un savi* reconocen que la lengua es portadora de saberes y que nos ayuda a mantener una relación positiva con el territorio. En su relato de vida, Frank menciona que aprendió a reconocer y respetar los lugares sagrados por su abuelo. Se refiere al arroyo como un lugar 'delicado'. En relación con este saber, el trato sagrado o delicado que se le da al afluente es porque es de todos: plantas, animales, microorganismos y personas. En este sentido, no podemos enturbiar o desperdiciar el agua porque afectamos a otros. Y lo más importante, es que, desde la cosmovisión *ñuu savi*, nuestros ancestros –hombre y mujer– fueron creados del agua, por lo que para los abuelos el agua tiene un sentido simbólico.

Esta noción de que estamos conectados con el territorio nos enseña que nuestra relación con la naturaleza puede tener efectos positivos y negativos. Sin embargo, nuestro 'hacer' y 'estar' no siempre es consecuente con este ámbito del 'alumbramiento'. Ejemplo de ello es el desmonte gradual de la selva para el establecimiento de pastizales y monocultivos que, en consecuencia, han puesto en riesgo la vida de otros seres vivos. Desde una visión externa, esto podría interpretarse como una contradicción. No obstante, estas contradicciones están condicionadas por las situaciones de pobreza y marginación social, tal como se puede leer en casi todas las historias de vida de los profesionistas. Las familias han adoptado una forma de producción agrícola y ganadera con la intención de que estas les permitan resolver en lo inmediato las necesidades de sostenimiento familiar. Así, los saberes ancestrales existen en nuestra memoria, como un principio de vida, pero no se respetan a cabalidad; es decir, nuestro 'ser yo y ser comunidad' no siempre es congruente con nuestra forma de 'hacer' y 'estar' en la naturaleza por la difícil situación socioeconómica. De esta manera, se puede decir que algunos elementos culturales del pueblo *ñuu savi* de La Mixtequita se van reconfigurando entre contradicciones obligadas.

Ahora bien, la noción *ñuu savi* del cuidado personal o el estar bien está vinculada con el contexto familiar, en conexión con la naturaleza y los espíritus que la habitan. En el seno familiar se procura el cuidado del cuerpo, física y emocionalmente, y en la naturaleza, la salud física y

espiritual. Desde esta perspectiva, las historias de vida de los profesionistas se caracterizan por las carencias materiales necesarias para satisfacer sus necesidades de subsistencia y protección. En todos los casos, las carencias están determinadas por la historia familiar, por la violencia estructural y la desigualdad. En lo que respecta a las emociones, el sufrimiento es una constante en la vida familiar y comunitaria, así como en relación con otros contextos, tal como lo comparten Seve, Gloria, Vicky, Charly e Ismael, que durante su niñez y juventud atravesaron situaciones de gran dificultad y sufrimiento. Sin embargo, se sobrepusieron a las adversidades reprimiendo esa angustia emocional y evocando la difícil situación familiar. En mi caso, además de las experiencias que vivieron mis compañeros, me tocó suprimir temporalmente los marcadores de la identidad étnica (Chávez González, 2010), como el *tu'un savi*, por las experiencias constantes de discriminación y racismo.

En relación con lo anterior, en el cuidado de la salud fisiológica y espiritual interactúan la medicina tradicional y la occidental, tal como lo comparte Germán. Pese a que su mamá fue auxiliar del centro de salud, ella recurre a la limpia, los remedios caseros y las plantas medicinales. Es la misma práctica curativa que ejercen mis familiares, aunque he observado que esta práctica se ha recontextualizado. Ahora la herbolaria tradicional se ha relegado a enfermedades comunes, como el dolor de estómago, la gripe, tos o fiebre, y a las consideradas del orden espiritual, como el espanto y el mal aire. Por otro lado, para tratar las enfermedades crónicas, recurren a las clínicas y hospitales locales. Este sincretismo de prácticas curativas se ha adecuado a las necesidades de atención médica de cada persona y no genera fricciones; por el contrario, cuando las plantas medicinales no logran los resultados esperados, se recurre a las opciones especializadas que brinda la medicina occidental. En este caso, se observa que el conocimiento occidental cohesiona con los saberes locales y favorece el cuidado del ‘ser yo y ser comunidad’.

Otro ámbito de alumbramiento es la relación del *ñuu savi* con el pueblo invisible que habita la naturaleza (espíritus de la naturaleza) que, si bien solo Frank lo menciona parcialmente como un aprendizaje que recibió de su abuelo paterno, forman parte de nuestro ‘hacer’ y ‘estar’. Nuestra relación con la naturaleza y el pueblo invisible que la habita se construye en una relación sagrada y esto solo es comprensible desde el *tu'un savi*. Además, este alumbramiento sigue un principio gerontocrático, es decir, son los abuelos o ciertos ancianos (*tee satata/tee naki'i ñu'un*) los que orientan la comunicación y la relación de respeto. Cuando no la entendemos, por no

hablar la lengua, nos puede causar sorpresa o indiferencia e incluso podemos folklorizarla. En este sentido, se nota que la pérdida o el desplazamiento del *tu'un savi* por el español nos puede desterritorializar, aun estando dentro de nuestra comunidad.

Desde mi experiencia personal y familiar, los abuelos, cuando hacen un pedimento o agradecimiento a los espíritus de la naturaleza, siguen una sucesión ordenada de preparativos que primero empieza en lo personal, luego en lo familiar y, finalmente, en la naturaleza. En cada uno de estos momentos se mantiene una actitud introspectiva, reconociendo las acciones que pudieron desconectarnos del territorio. En tal caso, los únicos que pueden restablecer esta relación espiritual son ellos, los que saben levantar el espíritu a través de gestos, palabras u ofrendas. Desde otra cosmovisión, esto podría no tener sentido; sin embargo, para los *ñuu savi* este sincretismo religioso nos ayuda a reforzar nuestra relación positiva con los ríos, arroyos, cerros y montañas. También contrasta con la idea antropocéntrica que prevalece en las escuelas y en otros contextos, debido a que la interacción que se establece entre la persona y la naturaleza puede tener efectos positivos y negativos, tanto en la persona como en la naturaleza.

En el ámbito comunitario, los profesionistas reconocidos y residentes refieren que el cargo comunitario es necesario porque ayuda a mejorar las condiciones de vida de la población. Sin embargo, al ser un compromiso que se recibe por parte de la comunidad, implica sacrificio personal y familiar, tal como lo relatan los profesionistas de retorno con trayectoria de servicio comunitario. Charly, por ejemplo, refiere que el servicio es pesado, pero necesario, porque solamente así se mejora la provisión de bienes y servicios. Sumado a ello, 'saber' servir es importante para ser reconocido y respetado por la comunidad, de ahí que los profesionistas retomen las recomendaciones de sus familiares y allegados. Esta noción de servicio comunitario contrasta con la cultura hegemónica, ya que los cargos son honoríficos, es decir, ningún ejidatario o vecindado recibe una remuneración económica por estos trabajos. Hasta cierto punto, esta comparación es algo sesgada, debido a que el servicio comunitario –entendido desde lo local– se hace en reciprocidad por el servicio de los predecesores. Esto es, alguien más sirvió para construir las instituciones que ahora se tienen; por ende, se agradece y se sirve para los otros.

En lo que respecta a la continuidad lingüística y cultural, hay experiencias de preservación, retracción y de adaptación. Gloria, Vicky y Charly aprendieron el *tu'un savi* por las

abuelas, quienes eran monolingües. Sus papás nunca les hablaron en *tu'un savi* a pesar de que ambos son mixtecos. Gloria y Vicky mencionan que sus papás les dijeron que era por la variante lingüística de ambos, aunque Gloria tiene dudas de que fuera por esa razón. Seve y yo lo aprendimos de nuestros padres. En mi caso, el español solo lo hablaba en la escuela, porque en la casa y en el pueblo los mayores siempre me hablaron en *tu'un savi*.

A su vez, Frank comparte que para su abuelo el *tu'un savi* representaba un retraso, aunque él cree que esta afirmación está relacionada con sus sufrimientos. En esta región, el rechazo de las lenguas maternas (*tu'un savi*, *ayuuuk*, *jú jmiüi*) es cada vez más común, como se puede apreciar en la narrativa de Fryda e Ismael. El rechazo es multicausal. Algunas versiones que escuché de los profesionistas que colaboraron en esta investigación y de otros es que esta negación está relacionada con las experiencias de maltrato que sus abuelos y padres vivieron fuera de la comunidad, y como en un acto de sacrificio y protección, estos decidieron no heredarles la lengua materna para que no sufrieran lo mismo que ellos (*maa ndo'no a ndo'ni*). También tiene que ver con la reordenación intercultural de las familias fundadoras del pueblo. Al migrar a la región mixe, nuestras relaciones comerciales y de servicio se establecieron con las poblaciones mestizas y zapotecas de Palomares y Matías Romero. En este contacto, los mayores experimentaron constantemente burlas y humillaciones públicas por su acento y mala pronunciación del español. A estas causas se sumó la castellanización forzada (Aguilar Gil, 2018), impulsada por el Estado a través de las escuelas públicas.

A su vez, hay casos en los que la discriminación y la desigualdad vivida generaron una reafirmación identitaria, como en el caso de mis abuelos, quienes creen que sobrevivieron a los maltratos y vejaciones de los capataces y patrones por hablar *tu'un savi*. Así, cuando rememoraban sus rutas de migración, nos decían que era mejor preservar nuestra lengua para que los '*sto'o*' (extraños) no nos entiendan. Esta valoración positiva implica aceptar que, como hablantes del *tu'un savi*, estamos expuestos a entornos de discriminación y racismo.

Mientras la lengua es, sin duda, uno de los lazos culturales más fuertes, Yaz, de padres y abuelos chinantecos (*dsa jmiüi*), quien no habla *tu'un savi*, menciona que se identifica con la cultura *ñuu savi*. No menciona con qué aspectos o elementos culturales, pero en su relato reconoce la unidad del pueblo y el cuidado que nos brindamos entre todos ante cualquier injusticia.

Por otra parte, las fricciones no solo se generan entre la cosmovisión *ñuu savi* y aquellas nociones que vienen de fuera, sino que también existen aspectos culturales propios que las crean. En relación con esto, se espera que sean los padres, principalmente, quienes iluminen el camino de los hijos; sin embargo, en los relatos de vida hay experiencias en las que los papás ejercieron violencia contra sus esposas e hijas, abandonaron el hogar y las responsabilidades familiares por el alcoholismo y desatendieron a los hijos por tener dos familias. Los seis profesionistas que padecieron estas experiencias de abandono narran que, por estas situaciones, empezaron a trabajar desde temprana edad para apoyar al sostenimiento de sus familias y, entre estas dificultades, trazaron sus rutas de vida. En este sentido, ser o aceptarse como *ñuu savi* no significa que no se tengan conductas cuestionables o reprochables.

En resumen, la situación de pobreza y marginación en la que viven las familias *ñuu savi*, *dsa jmiúi* y *ayuuuk* de La Mixtequita los obliga a aceptar prácticas agrícolas, pecuarias y formativas que desplazan algunos principios comunitarios del *kunté va'a yo*, así como elementos culturales. En este mismo sentido, las relaciones interculturales que se han establecido con la cultura hegemónica mestiza no se han dado en condiciones de respeto y horizontalidad, por lo que los *ñuu savi*, *dsa jmiúi* y *ayuuuk* retraen temporalmente o rechazan su lengua materna por experiencias pasadas y presentes de discriminación y racismo. Por último, hay conductas machistas, incluyendo abuso, alcoholismo y abandono, que se generan dentro del territorio y que afectan negativamente el vínculo familiar y comunitario.

### ***5.6.2 Fricciones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización***

Todos los profesionistas estudiamos en la primaria y secundaria local, a excepción de Seve y Gloria, que estudiaron la secundaria en Matías Romero (Oaxaca) y Monterrey, siendo las primeras mujeres *ñuu savi* en profesionalizarse. A pesar de esta norma del grupo, cada trayectoria incluye sus propios obstáculos.

Por el abandono de los papás y la difícil situación económica de las mamás, Gloria, Vicky, Charly e Ismael, tuvieron que trabajar mientras estudiaban para apoyar con el sustento familiar. Pese a las privaciones y el sufrimiento, esta situación les ayudó a desafiar sus problemas económicos y trazar sus rutas de profesionalización. Tal como lo comparte Ismael, él estaba

convencido de que lo único que necesitaba para salir adelante era trabajo. Yaz y Fryda quedaron bajo el cuidado de sus abuelos por la migración de sus padres a los Estados Unidos. Por su parte, Frank se quedó con su abuelo paterno por la muerte de su padre y por las políticas de movilidad magisterial que condicionaron la labor docente de su mamá. Solo Germán, Urbino y yo tuvimos el apoyo de nuestros dos padres para avanzar con nuestros estudios.

Varios de los profesionistas relataron experiencias de sufrimiento por el abandono, la violencia de género, el trabajo forzado y las carencias. Esta privación del vivir en paz (*kunté va'a yó*) reconfigura el 'hacer' y 'estar' en el territorio, así como la memoria colectiva, relacionada con la familia y el pueblo. En este sentido, los profesionistas —metafóricamente— a lo largo de sus vidas han construido una cadena de protección emocional con el propósito de que sus experiencias personales no lleguen hasta sus parejas o hijos. Por ejemplo, Ismael menciona que cuando evoca su niñez, lo único que recuerda es el sufrimiento que padeció junto con su madre y, en relación con esto, ha procurado que sus hijos no pasen por lo mismo. Por su parte, Gloria comparte que no volvería al pueblo por todo lo que sufrió y que, si trae a sus hijos, sería solo en calidad de visita. Charly ha buscado la manera de que su esposa ejerza su profesión en la comunidad para que su familia se mantenga unida. Así, la privación del vivir en paz no solo es afectada por la violencia estructural, sino también por conductas propias del ser *ñuu savi*. En consecuencia, las privaciones en las historias familiares relacionadas con la desigualdad social son, igualmente, causantes del distanciamiento territorial.

Todos los profesionistas reconocen que sufrieron castigo físico y verbal durante la escolarización por parte de sus profesores. Los castigos corporales eran permitidos y reforzados por los padres al considerar que esta formación venía de personas respetadas y profesionales; en mi caso, mi papá creía que el castigo físico era necesario para disciplinarme dentro de la escuela. El castigo se usaba como una forma de corregir el comportamiento y mantener el orden en el salón de clases, como también lo vivenciaron Seve, Vicky y Yaz en la primaria. Este mecanismo de autoridad y control sobre los niños rebasó el espacio formal y se introdujo dentro de las familias, debido a que el mal comportamiento escolar también se corregía a golpes en la casa, tal como lo experimentamos casi todos los compañeros de mi generación. De este modo, los papás, sobre todo varones, legitimaron esta manera de ejercer la autoridad y la replicaron como una forma funcional de mantener el orden y el respeto dentro de la familia. Las mismas prácticas se



replicaron en las escuelas hasta que fue prohibido legalmente. En mi experiencia, platicando con mis papás y tíos, ellos mencionaron que aceptaron sin cuestionar esa educación; así como no cuestionaron la prohibición de la lengua materna por creer que al venir de personas preparadas estaban bien intencionadas. En este sentido, hay comportamientos que se replican erróneamente dentro del territorio *ñuu savi*, al considerar que la mejor manera de civilizarnos viene de las escuelas.

Sumado a lo anterior, los profesores impulsaron la castellanización forzada, así como el desplazamiento de las culturas *ñuu savi*, *ayuuuk* y *dsa jmiüi* por la cultura hegemónica. Durante este proceso, como lo comparten Seve, Germán, Vicky y Yaz, los profesores ejercieron violencia sistémica por medio de golpes y castigos para quienes no comprendían los contenidos incorporados en los programas y planes de estudio. De esta manera, excluyeron la cosmovisión indígena de las escuelas a través del racismo, clasismo y discriminación, generando tensiones en la identidad de los estudiantes (Magaña Mejía, 2019). En mi caso, sufrí insultos de parte de profesores y administrativos por hablar una lengua distinta a la establecida oficialmente para las escuelas. En este aspecto, los profesores nos generaban un temor intenso y persistente, que en algunos casos se convirtió en un sentimiento de indefensión y, en consecuencia, abandonaron la escuela. De ahí, para muchos paisanos *ñuu savi*, la escuela se asocia con un lugar de sufrimiento. Por ende, desde este contexto histórico, la superación personal implica sufrimiento y sacrificio cultural.

Pese a estas fricciones, hay situaciones específicas y comunes que los profesionistas recordamos con agrado de la educación primaria y secundaria, como son las actividades extracurriculares: bailables, excursiones, prácticas de campo y deportes. Yaz recuerda con afecto a tres profesores de primaria por su cercanía constante y por el trato respetuoso que le brindaron para aclarar sus dudas. Vicky y yo reconocemos con satisfacción al profesor de ‘pecuarias’ de la secundaria por vincular sus clases con las prácticas de campo. Por su parte, Germán guarda una buena imagen del profesor de ‘apicultura’ por las prácticas y por apoyarlo para continuar con el bachillerato. Desde estas experiencias, se nota que el recuerdo afable está relacionado con el distanciamiento áulico y la ausencia de castigos y maltratos. Sumado a ello, el carácter extracurricular de las actividades, similar a cómo se vive el alumbramiento, fomentó la participación voluntaria de los profesionistas.

Siguiendo con las rutas de escolarización, Seve y Gloria estudiaron la secundaria y el bachillerato fuera de la comunidad, mientras Vicky, Germán y yo migramos después de la secundaria. El cambio de residencia implicó el distanciamiento familiar y comunitario, con un proceso gradual de adaptación al nuevo contexto. Sin embargo, la parte más difícil, sobre todo para las mujeres (Seve, Gloria y Vicky), fue compaginar el empleo con los estudios y con el trabajo doméstico, siendo este último, obligado por el beneficio del hospedaje y la alimentación. Las tres compañeras mencionan las limitaciones del tiempo para cumplir con las tareas escolares debido a sus otros deberes. También comparten que durante este periodo no pudieron socializar con sus compañeros de clases por priorizar el empleo y el apoyo a la casera. Por último, refieren que su aprovechamiento académico estuvo determinado por las condiciones anteriores, además de la falta de útiles escolares.

Los profesionistas que migramos a las ciudades para continuar con nuestras rutas de profesionalización adecuamos nuestras vidas en correspondencia con el nuevo territorio, aceptando las normas culturales vigentes y retrayendo las aprendidas de la familia y el pueblo *ñuu savi*. En los casos de Gloria e Ismael, esta fricción cultural se dio en un contexto urbano, marcado por un ambiente de marginación y explotación laboral. Los relatos de vida tienen esta carga emotiva, determinada por la falta de compañía, por la complicada movilidad urbana y por situaciones de racismo y discriminación.

La salida del territorio significó para los *ñuu savi* aventurarse, en muchos casos sin conocer a nadie, y arreglárselas para establecerse, conseguir un empleo y continuar con sus estudios. Se destaca este contraste con las rutas de los *ayuujk*, *chatinos*, *totonacos*, *mixtecos* y *tsotsiles*, documentadas por González Apodaca (2020), Hernández Santiago (2020), García-Álvarez (2016) y Ortelli (2017), quienes siguieron una ruta construida por familiares y miembros de su comunidad, así como por otros profesionistas. De esta forma, la lejanía del territorio *ñuu savi* y la centralización de las escuelas significaron una ruptura temporal del vínculo familiar y comunitario, así como una dolorosa adaptación a la vida urbana.

Para la profesionalización, los *ñuu savi* y *dsa jmíi* elegimos matricularnos en las universidades de costos más bajos, determinado por la pobreza y la ausencia de los padres. En

este sentido, muchos no tuvieron la posibilidad de elegir una carrera; para nosotros, lo que importaba era tener una profesión, considerando que esta podría ayudarnos a mejorar la situación económica familiar. Sumado a esto, las rutas de profesionalización no fueron continuas, se vieron interrumpidas por las dificultades económicas, como en el caso de Seve, Gloria y Vicky, que tuvieron que trabajar varios años para después ingresar a la universidad.

Otras de las experiencias relevantes compartidas en las narrativas de vida es la dificultad para integrarse a la vida universitaria. Seve, Gloria y Vicky recuerdan lo difícil que fue compaginar la profesionalización con el trabajo y la maternidad. Ismael relata las complicaciones que vivió para la organización del horario laboral con los estudios, mientras Charly alude a las tensiones que experimentó para cubrir sus responsabilidades de cuidado familiar a la par con la profesionalización. Otras de las experiencias relevantes compartidas en las narrativas de Frank y Yaz es el control político y la corrupción que prevalece en algunas universidades, particularmente la venta de calificaciones y espacios para estudiantes de nuevo ingreso. En mi caso, la experiencia más difícil durante el ingreso fue la discriminación y racismo que padecí por parte de algunos de mis compañeros de carrera.

Finalmente, los profesionistas mencionan que lograron permanecer y concluir la universidad al enfatizar la complicada situación económica familiar y, en el caso de las mujeres, se sumó la desvalorización de los estudios por parte de los papás. Se destaca el caso de Vicky, que recuerda que su papá le decía que las mujeres estaban predestinadas para las labores domésticas y no para profesionalizarse, así como la historia de Seve, que evoca que su papá no mostraba interés en su trayectoria académica. Sus experiencias son similares a las de las mujeres náhuatl de la Universidad Veracruzana Intercultural, quienes reconocen que sus familiares demeritaron su profesionalización, predisponiéndolas al cumplimiento de roles impuestos por el entorno familiar (Olivera Rodríguez, 2017). Es notable que estas prácticas discriminatorias y de desigualdad de género las reproduzcan, principalmente, los papás. En contraste, casi todos los profesionistas, hombres y mujeres, reconocen que fueron las mamás quienes los apoyaron moral y económicamente durante sus rutas de profesionalización.

### **5.6.3 Rutas de retorno y extensión del territorio**

Las rutas de retorno y extensión del territorio se exploran a partir del egreso de la educación superior y las trayectorias laborales. En este apartado, se vinculan las experiencias de los profesionistas reconocidos y residentes que volvieron al pueblo a través de diversas rutas, así como las de aquellos que viven fuera de la comunidad.

En primer lugar, es importante señalar que la permanencia y el retorno durante las rutas de profesionalización están vinculados al cuidado familiar. Esto se puede notar en la historia de Charly, que desde que terminó el bachillerato buscó permanecer cerca de la comunidad para cuidar a su hermano y sus abuelos. Es la misma situación con Fryda, quien estudió en la región para apoyar a sus tías en el cuidado de sus abuelos maternos. O el caso de Seve, que durante su trayectoria formativa y laboral estuvo gestionando su cambio de zona para regresar o acercarse a la comunidad para cuidar de su mamá. En este sentido, el sentimiento de reciprocidad con los familiares es muy fuerte, y el distanciamiento se percibe como un acto de abandono, tal como lo afirma Charly, que sentía que no podía abandonar a los suyos, porque creía que debía de protegerlos.

Ahora bien, el hecho de que algunos profesionistas retornados se emplearan en la zona fue por situaciones fortuitas. Vicky consiguió emplearse como docente de un preescolar bilingüe por hablar *tu'un savi*; Germán recibió el apoyo del director de la secundaria local; Charly fue encomendado a apoyar en los censos de los programas de 'Bienestar'; y Frank heredó la plaza docente de su mamá. Al respecto, las oportunidades laborales son limitadas; las pocas que existen son a destajo y no se corresponden con las profesiones, de ahí que Yaz y Fryda estén considerando migrar a los Estados Unidos.

Por otro lado, los profesionistas con cargo ingresaron a la lista de ejidatarios y avicinados legalmente reconocidos después de retornar a la comunidad y recibir de sus familiares un terreno o los derechos del posesionario, como el caso de Charly, que participa en las asambleas y cumple los cargos en representación de su papá. La obtención de estos derechos ha sido un factor determinante para que los profesionistas permanezcan en la comunidad, ya que en el sistema de usos y costumbres es condición necesaria (aunque hay excepciones) que el cargo se cumpla de manera personal, debido a que se escruta el trabajo del 'carguero'. Por ello, los

profesionistas reconocidos manifiestan su preocupación por el escrutinio de la asamblea, dado que se pone en entredicho el desempeño de sus funciones y, en consecuencia, la conservación de sus derechos comunitarios. Tal como lo expresa Yaz, al final de su periodo de servicio, que se sentía preocupada por la valoración de la asamblea.

La preocupación por el escrutinio colectivo también se extiende a otras partes de sus vidas, como la laboral. Esto se nota en las historias de Vicky, Seve, Germán y Frank, quienes trabajan en las instituciones educativas locales. Vicky resalta su miedo a una mala opinión de los padres de familia; supone que su historia familiar puede influir negativamente en la aprobación de su práctica profesional. Seve menciona que trabajar con la comunidad tiene sus ventajas, porque permanece cerca de su familia y amistades; sin embargo, se siente observada y esto le genera una ansiedad constante, ya que la valoración negativa del desempeño laboral tiene consecuencias drásticas, como las multas, los castigos o el destierro. Germán destaca la experiencia vivida por el director de su escuela, que por sobrepasar a las autoridades comunitarias fue expulsado de la comunidad. Frank menciona que durante su estancia en la comunidad ha sentido que los hombres locales desconfían de él. Deduce que es porque no nació en la población y esto los impulsa a buscar pruebas de deslealtad. En este aspecto, el trabajo de la persona en servicio o empleada debe notarse físicamente para ser valorado de manera positiva por la comunidad. Por ejemplo, es común que al final del año de servicio los comités expongan a los asambleístas los trabajos que realizaron en beneficio de la comunidad; de ahí que también esperan lo mismo de los profesionistas empleados localmente.

En cuanto a los profesionistas considerados como extensión del territorio, el retorno lo perciben como un proceso que aplaza la mejora de la situación económica personal y familiar. Además, conciben que volver al pueblo es volver al pasado de sufrimiento, tal como lo comparten Gloria e Ismael, quienes mantienen comunicación con sus mamás, pero dicen que no volverían al pueblo por sus hijos. Asimismo, su patrimonio lo han construido en sus nuevos lugares de residencia porque consideran que es un lugar de oportunidades para los suyos. Por su parte, Urbino, quien reside en Estados Unidos, menciona que su retorno es incierto, que mientras tenga trabajo, seguirá allá.

En esta misma línea, mencionan que se han adaptado a las normas culturales vigentes y han incorporado a su historia familiar elementos culturales del nuevo territorio. En la historia de Gloria sobresale que reproduce algunas costumbres y tradiciones *ñuu savi* en términos más íntimos (Chávez González, 2010), limitados a las interacciones con sus hijos y con paisanos mixtecos que migraron a Monterrey. Ella menciona que en fechas especiales prepara comida típica para rememorar algunas costumbres del pueblo *ñuu savi*. Cree que es una manera de mantener el vínculo con la comunidad. En contraste, Ismael refiere que se ha incorporado naturalmente a la dinámica de la cultura zapoteca y comparte esas costumbres con sus hijos. Esta integración se debe, quizá, a que las costumbres y tradiciones de los pueblos indígenas de Oaxaca tienen cierta similitud, y coinciden en sus elementos centrales: trabajo (cargos), tequio, asamblea y celebraciones (fiestas). Por otro lado, Urbino refiere que desde que llegó a los EE. UU. empezó a trabajar y se olvidó de las tradiciones. La dinámica laboral del contexto estadounidense limita la reproducción de las costumbres y tradiciones, ya que, como él lo menciona, se requieren muchas horas de trabajo para garantizar un ahorro considerable. También menciona que resulta muy complicado establecer relaciones de paisanazgo (con los *ñuu savi*), ya que todos están inmersos en el mismo esquema laboral y esto dificulta las reuniones.

Retomando la idea de ‘extensión del territorio’, se nota que la lejanía de los profesionistas con la comunidad y la dinámica de los nuevos lugares de residencia limitan la continuidad de la cosmovisión *ñuu savi*, así como la reproducción de las costumbres y tradiciones. Se evidencia la preservación de algunos elementos centrales y culturales (Maldonado Alvarado, 2002), pero las prácticas comunitarias solo son posibles al involucrarse físicamente en el ‘estar’ y ‘hacer’ colectivo (Magaña Mejía, 2019). En este sentido, entre más distante sea la ubicación territorial de los profesionistas, la noción del ‘ser yo y ser comunidad’ tenderá a la búsqueda del bienestar personal y familiar, más alineada a la cultura hegemónica neoliberal. De la misma manera, entre más contacto con la cultura hegemónica, mayor será la retracción cultural.

En resumen, el retorno de los profesionistas está asociado al sentimiento de responsabilidad hacia los padres y abuelos. Sin embargo, hay situaciones en que las políticas laborales se interponen, como el caso de Seve, que después de 32 años logró regresar al pueblo para cuidar a su mamá. A esta responsabilidad se suma la permanencia para el cumplimiento de los cargos, puesto que el desempeño personal es requisito para la nominación a otros cargos y

para conservar los derechos comunitarios. Por último, la noción de regreso por parte de los profesionistas que se encuentran fuera de la comunidad es nula, principalmente porque el nuevo territorio les brinda mayores oportunidades de empleabilidad y, por ende, un mejor nivel económico para sus familias.

#### ***5.6.4 ‘Hacer’ y ‘estar’ en el territorio: el sacrificio y la cercanía con la vida comunitaria (Sa’ani tunde ini ni: esforzarse o sostenerse internamente)***

El ‘hacer’ y ‘estar’ de los profesionistas con cargo comunitario y residentes se examina a partir de sus participaciones y prácticas sociales en el servicio, las asambleas y en los acontecimientos de la vida comunitaria. En este apartado, se vinculan las narrativas de vida con lo observado para entender cómo se reconfiguran las relaciones comunitarias por la participación de los profesionistas.

Los profesionistas de retorno con cargo comunitario, antes de cumplir con su primer cargo, se presentaron junto con sus familiares ante las autoridades ejidales y municipales para exponer las razones por las que solicitaban su ingreso a la lista de ejidatarios o avecindados. Después, sus casos fueron presentados en una asamblea ordinaria para que el pueblo les diera su aprobación. A partir de ese momento quedaron considerados para recibir algún cargo. Esta ruta es la misma que siguen todos los ciudadanos que adquieren o heredan un solar, una fracción del solar o una parcela. Desde esta lógica, la presentación de los ciudadanos ante la asamblea implica un proceso para la obtención de derechos y obligaciones comunitarias.

En el 2022, Germán estaba cumpliendo su cuarto cargo, Vicky y Charly el segundo y Yaz el primero. Los relatos de estos profesionistas refieren que el servicio lo desempeñaron con base en las recomendaciones familiares, que propiamente significó trabajar en paz y respetando a las autoridades. En esta misma línea, durante las visitas que realicé a sus espacios de servicio, observé en ellos una actitud de subordinación. Al cuestionarles a cada uno por este proceder, los cuatro coincidieron en que no está bien sobrepasar la autoridad de sus superiores, porque quizá en algún momento les tocará estar en su lugar y les gustaría que también fueran respetuosos con ellos. Además, consideran que es la asamblea la responsable de llamarles la atención o aplicarles alguna sanción por la manera en que cumplieron con su servicio comunitario. En este sentido, los profesionistas confían en la habilidad de la asamblea para resolver los conflictos y controlar el

interés personal de cualquier persona en servicio. Asimismo, retoman las experiencias familiares para cumplir apropiadamente con sus cargos.

Es importante señalar que los profesionistas reconocen que durante sus periodos de servicio experimentaron ansiedad por temor de que su desempeño no fuera valorado positivamente por la asamblea. Vicky menciona que cuando entró al sistema de cargos siempre estuvo pendiente de las recomendaciones de sus compañeros con más experiencia de servicio comunitario para no meterse en problemas con el comité o con el pueblo. Germán refiere que lo que le ayudó a reducir la desconfianza del pueblo fue que empezó a servir desde abajo (como policía) y después fue asumiendo cargos de mayor responsabilidad. Yaz reconoce que, pese a que siguió los consejos de su mamá y las recomendaciones de sus compañeros, le preocupaba la valoración de la asamblea. Por su parte, Charly comparte que su preocupación devino del esfuerzo que tuvo que hacer para compaginar el cargo con las responsabilidades familiares y laborales, así como para sobrellevar los conflictos familiares. Este sentimiento de ansiedad, por lo general, está presente en la gran mayoría de los ciudadanos legalmente reconocidos, ya que en este contexto el servir de manera honesta y congruente es importante para ganarse el respeto y la confianza del pueblo.

En relación con esta experiencia, reconocen la importancia del cargo, a pesar del sacrificio que representa, ya que ayuda a mejorar las condiciones de la comunidad, sobre todo la infraestructura comunitaria. Sumado a ello, Vicky, Yaz y Germán mencionan que el trabajo que realizan las personas en cada uno de sus cargos es vital, ya que a través de este trabajo –no remunerado– se procura el bienestar de la comunidad y el cuidado de las instituciones comunitarias (agencia municipal, comisaría ejidal, tienda campesina, módulo de maquinaria, agua potable) y las públicas (escuelas, albergue escolar, banco, centro de salud, registro civil). Como resume Charly, los cargos son importantes porque nos benefician a todos.

También relatan que recurrieron a su experiencia profesional cuando el comité o las autoridades así lo requirieron, pero no sobrepasaron esa figura de autoridad. Al respecto, Germán considera que esta forma de proceder le permitió ganarse la confianza del pueblo y asumir cargos de mayor responsabilidad, mientras que Yaz cree que todos deben de tratarse con igualdad, independientemente de que tengan o no una profesión, porque hay actividades y



funciones del cargo que los profesionistas desconocen. Por su parte, Charly menciona que el trato interpersonal con sus compañeros de servicio le permitió construir lazos de amistad. Desde mi experiencia, contener la parte ‘profesional’ y confiar en el juicio de las personas con mayor trayectoria de servicio propicia confianza y fortalece la comunicación, pero de mayor importancia, es bien valorado por las personas mayores.

Por otro lado, los profesionistas durante su periodo de servicio fueron respetuosos con las normas y reglas de convivencia, así como con los acuerdos de las asambleas, aunque resalta en ellos el resentimiento por el sistema de cargos, especialmente porque no se respetan algunos acuerdos de asamblea, como el periodo de descanso o la regularidad con la que debe de cumplir un fraccionario. También manifestaron su inconformidad con los castigos y multas que se les asignan a las personas que incumplen con las normas de convivencia, ya que se postergan o se incumplen. Al respecto, el ejercicio de la autoridad comunitaria fricciona con las concepciones personales de los profesionistas sobre las normas de comportamiento. Sin embargo, refuerzan el buen juicio de las autoridades para mejorar la convivencia comunitaria.

En las narrativas y con lo observado, se nota que la reconfiguración de la gobernanza comunitaria por la participación de los profesionistas *ñuu savi* en el sistema de cargos por ‘usos y costumbres’ es limitada. Esto se debe a que el sistema de cargos está estructurado jerárquicamente y la nominación de los ‘cargueros’ se hace con base en la experiencia de servicio. Además, el trabajo comunitario es examinado cuidadosamente por la asamblea, revelando una diferencia con los hallazgos de Ortelli (2018) en un municipio que se rige por el sistema de partidos políticos. Ortelli encontró que la participación de los profesionistas tsotsiles retornados en el gobierno indígena generaron rupturas y fisuras por la transgresión al principio gerontocrático, la monetarización de los cargos y por el establecimiento de alianzas políticas para detentar el poder dentro del municipio. En contraste, en La Mixtequita, se destaca el esfuerzo de los profesionistas por alinearse con el sistema tradicional de cargos.

En lo que respecta a las asambleas, durante el trabajo de investigación tuve la oportunidad de participar en una ordinaria y en seis extraordinarias. Fue en estos espacios donde pude registrar el nivel de participación de los profesionistas en el análisis, la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

En la asamblea ordinaria, donde participé por primera vez, fui nombrado a través de una terna como secretario, así que me tocó estar en la mesa de los debates junto con otras cuatro personas que fungieron como presidente y escrutadores. Considero que la aprobación de la asamblea para que yo participara en la terna fue oportuna, ya que el asunto que congregó a toda la comunidad fue el registro de la información sobre la lengua, la cultura, los saberes y la forma de organización comunitaria de La Mixtequita en el Catálogo Nacional de Pueblos y Comunidades Indígenas y Afromexicanas promovido por el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (INPI).

En esa ocasión, observé que los profesionistas con cargo comunitario no debatían ni exponían sus puntos de vista durante la asamblea. Cuando le pregunté a Vicky, Germán y Charly por esta situación, ellos argumentaron que se limitaban porque apenas estaban entrando al sistema de cargos. Del mismo modo, mencionaron que se podría malinterpretar que su condición de profesionistas los ponía en ventaja sobre otros ciudadanos. Sumado a ello, refirieron que familiares y personas allegadas les recomendaron mantenerse de bajo perfil, ya que si participan mucho se podría entender que ‘buscan el poder’ o que buscan algún interés personal. Esta misma situación se repitió en las asambleas extraordinarias. En suma, la participación moderada de los profesionistas durante las asambleas tiene como propósito evitar los enfrentamientos y las percepciones negativas por parte de los asambleístas. De la misma manera, el respeto hacia los usos y costumbres en la asignación de los cargos, así como la actitud desinteresada en cargos de mayor responsabilidad, como la tesorería, la secretaría o la presidencia, es muy importante para los asambleístas, ya que la lógica que siguen para elegir a alguien está basada en el historial de servicio y el compromiso de la persona con la comunidad. Además, los candidatos son nominados por la asamblea; no se designan a sí mismos. Así pues, parte del proceso para ser reconocido y respetado como ‘carguero’ es aceptar empáticamente la encomienda de los asambleístas.

Otra situación similar que noté durante las reuniones extraordinarias, donde se trataron asuntos relacionados con la protesta social, fue que, cuando las autoridades pedían la opinión de los asambleístas, los profesionistas hacían lo mismo que los presentes; cuchicheaban con los más próximos a sus asientos, pero no exponían sus puntos de vista. Cuando platiqué con ellos sobre

ese comportamiento, comentaron que solamente intercambiaban sus valoraciones, sin ánimos de que alguien fungiera como su portavoz. También agregaron que eran ‘conscientes’ de que la asamblea los pudiera escuchar, pero que, no por ese hecho se podrían tomar en cuenta sus opiniones o sugerencias, ya que han observado que los asambleístas, por lo general, les dan preferencia a las deliberaciones de las personas mayores o las que han pasado por varios cargos. Se podría decir que, en este espacio, se valora más la experiencia y disponibilidad de servicio comunitario que la formación profesional.

Observé también que durante las asambleas los profesionistas (con cargos y residentes) siempre escogían los asientos de atrás y se agrupaban con gente de su mismo sexo. Esta separación, según los recuerdos de mi abuelo materno, tiene su origen en las ceremonias de la iglesia católica (misas, oraciones y pláticas), donde el cura y sus catequistas separaban a hombres (a la izquierda) y mujeres (a la derecha) para orientar la homilía en relación con los roles de pareja y para evitar las distracciones. Así que, cuando las mujeres empezaron a participar en el sistema de cargos y, sobre todo, en las asambleas, replicaron esta separación como una forma normal de organización. El día que coincidimos en una fiesta, les pregunté a Germán, Charly y Frank por esta conducta; ellos comentaron que se quedaban hasta atrás porque buscaban pasar inadvertidos, aunque algunos paisanos (sin profesión) que se encontraban en el mismo lugar contradijeron esta postura. Ellos dijeron que se quedaban atrás porque buscaban librarse de responsabilidades o cargos.

En lo que respecta a los profesionistas residentes, mencionan que por recomendaciones de sus familiares y por la experiencia personal se han conducido en un trato interpersonal con la comunidad y con las autoridades. En estos casos, resalta la percepción de desconfianza hacia los hombres foráneos por parte de la asamblea y los celos profesionales (*ku ju'vi ini na í*, sentir dolor por el deseo de tener o estar donde está la otra persona). Coinciden con el relato de Frank, de cuando coordinó las actividades deportivas y culturales durante la fiesta del pueblo y vivenció desconfianza por parte de otros profesionistas, así como de jóvenes legalmente reconocidos. En este contexto, el acercamiento a las autoridades sin estar convocado genera percepciones negativas en otros profesionistas, así como con otros ciudadanos.

En cuanto a las actividades comunitarias, como las fiestas, el tequio y las celebraciones

(el Día de la Madre y el Día del Padre), se examinan y aprueban en una asamblea ordinaria. Por otro lado, los acontecimientos como los accidentes, las protestas sociales o incidentes que ponen en riesgo la seguridad de la comunidad se tratan de manera urgente en una asamblea extraordinaria. En estos casos, se convoca a toda la población a cualquier hora del día o de la noche, a través del altavoz, acompañado por el sonido del caracol y el cuerno y el repiqueteo de las campanas. En las seis asambleas registré que llegaron todos los profesionistas que participaron en el presente estudio, a excepción de una que es residente, quien faltó en tres ocasiones. Cuando platiqué con los profesionistas con cargo sobre su participación en estas situaciones de emergencia, mencionaron que consideran que forma parte del servicio y que el involucramiento en estos acontecimientos es importante para lograr la aprobación del pueblo. Además, decían que participan voluntariamente porque se sienten parte de la comunidad.

Es particularmente notable que en estas asambleas extraordinarias la presencia de profesionistas de retorno sea baja. Por ejemplo, en la primera registré que llegaron 18 profesionistas (7 reconocidos [3 mujeres y 4 hombres] y 11 residentes [7 mujeres y 5 hombres]), equivalente a un 38% del total de los profesionistas de retorno (47). Esta tendencia se repitió en las siguientes reuniones, por lo general, con la asistencia de los mismos profesionistas.

También noté que esos mismos profesionistas eran los que participaban activamente en las manifestaciones. Se acercaban a los transeúntes para explicarles sobre los motivos de los bloqueos, ayudaban a repartir la comida y organizaban a su equipo para las guardias. Asimismo, estaban al pendiente de lo que necesitaran las autoridades; mientras que otros –por lo regular, los residentes– se mostraban apáticos. En varios momentos miré que se alejaban del grupo, buscando un lugar para pasar desapercibidos. Estos mismos cumplían con el horario asignado e inmediatamente se retiraban. Escuché a unos paisanos decir que esos profesionistas, así como otros ciudadanos que reproducían la misma conducta, asistían obligadamente porque no querían pagar la multa acordada por la asamblea. De igual forma, noté que otras personas iban en representación de algunos profesionistas residentes. Esto lo corroboré cuando los responsables de cada equipo hacían el pase de lista al final de cada turno. Otra situación que noté durante el pase de lista fue la reiterada ausencia de unos profesionistas residentes y de otros jóvenes. En este caso, la multitud exigió a las autoridades que citaran a sus padres para conocer las razones de sus ausencias. En el caso de los profesionistas, los padres solamente refirieron que sus hijos

no se encontraban en la comunidad, aunque entre la multitud se rumoraba que ellos ‘nunca’ participan con la comunidad. En resumen, los niveles de involucramiento varían. Hay profesionistas que se involucran por convicción, otros que participan solamente si es por acuerdo y solicitud de la asamblea, unos más que pagan a un tercero para que los cubran, y también hay quienes no se involucran.

En la organización de las cuatro fiestas comunitarias, en las que participé desde que regresé a la comunidad, las autoridades recurrieron a los comités y profesores de las diferentes escuelas, así como a todas las instituciones comunitarias. Durante la fiesta del 2022 observé que Vicky, Germán, Charly, Yaz, Seve, Fryda y Frank participaron activamente e involucraron a sus familiares; los primeros cuatro porque estaban cumpliendo con su servicio en esas instituciones, y los otros por laborar como docentes. No obstante, en el 2023 los profesionistas se mantuvieron distantes de la organización. Cuando les pregunté por su alejamiento, mencionaron que era mejor evitar malentendidos entre la comunidad, pero que mantenían su disponibilidad de apoyo si las autoridades así lo requerían. En este sentido, el involucramiento no autorizado por las autoridades comunitarias genera desconfianza y percepciones negativas entre la población.

En lo que respecta al ejercicio de la profesión en el territorio *ñuu savi*, los profesionistas con cargo comunitario compaginan sus empleos y el servicio con el apoyo de sus familiares. Todos ellos tienen sus empleos dentro de la comunidad, aunque en un solo caso la profesión se corresponde con el empleo.

Por otro lado, algunas profesionistas, como Yaz y Fryda, han buscado emplearse en la zona, pero no hay oportunidades laborales. Ante esta situación, han planeado migrar a los Estados Unidos para construirse un patrimonio.

En resumen, el sistema de usos y costumbres relacionados con el trabajo y la participación comunitaria contrarresta y neutraliza algunos elementos de la cultura hegemónica. En este sentido, el ‘ser yo y ser comunidad’ sigue siendo un elemento identitario fundamental en la participación comunitaria y en el cumplimiento de los cargos. Los hallazgos recuperados de las historias de vida permiten señalar que las adecuaciones que se generan en la gobernanza comunitaria por la profesionalización son inapreciables; por el contrario, los profesionistas

refuerzan las costumbres, prácticas y creencias de la comunidad a través de diferentes estrategias de vinculación comunitaria, tales como el trato interpersonal, mantener un bajo perfil, contener la parte profesional, no sobrepasar la autoridad de sus superiores, respetar las normas de convivencia, participar moderadamente durante las asambleas e involucrarse en los acontecimientos de la vida comunitaria con la autorización de las autoridades. Pese a la precaución que tienen con gobernanza comunitaria, los profesionistas reconocen que, durante sus periodos de servicio, experimentaron sentimientos de ansiedad por la valoración de la asamblea.

Para concluir estos cuatro apartados, podemos señalar que las escuelas, principalmente, son lugares de encuentro donde fricciona la cosmovisión indígena con la noción eurocéntrica. Esto se nota en las prácticas educativas de los docentes que, a través de la violencia física y psicológica, privilegiaron la cultura hegemónica sobre la lengua y cultura local. Otro lugar donde surgen fricciones son los nuevos territorios, donde el cambio de residencia obligó a los estudiantes a adaptarse a las nuevas normas culturales y retraer las prácticas culturales propias. También se destaca cómo la falta de oportunidades laborales en la región impide a los profesionistas involucrarse en el ‘hacer’ y ‘estar’ de la comunidad. Ahora bien, las fricciones internas están relacionadas con la pobreza familiar, la violencia de género y la desvalorización de los estudios de las mujeres por parte de los papás, así como con el sacrificio personal y familiar para cumplir con el cargo comunitario.

Estas fricciones generaron conflictos y tensiones en la identidad de los profesionistas y, en consecuencia, adecuaciones en sus prácticas culturales, así como en sus procesos de socialización con el territorio y con la dinámica comunitaria local. En algunos casos, estas experiencias les ayudaron a reafirmar su identidad y mantener el vínculo con la comunidad; sin embargo, con otros, el ‘ser individual’ se interpuso entre el ‘ser yo y ser comunidad’ y los llevó a adoptar otras prácticas culturales y a distanciarse gradualmente del territorio *ñuu savi*. En resumen, podemos afirmar que el contacto entre la cosmovisión *ñuu savi* y otras formas de entender el mundo reconfiguran la noción del ‘ser yo y ser comunidad’.

## 6. Reflexiones finales

En este trabajo de investigación me propuse explorar cómo se adecúa la noción del ‘ser yo y ser comunidad’ en las diversas rutas de profesionalización de los *ñuu savi* de La Mixtequita, Oaxaca. Para ello planteé cuatro ejes de análisis: el alumbramiento, la escolarización, la profesionalización y el ‘ser profesionista indígena’, articulados por las fricciones y cohesiones, las rutas construidas para la profesionalización, el retorno o extensión del territorio, y el ‘hacer’ y ‘estar’ en el territorio, tal como se muestra en la figura 6, en el apartado 4.4.2. La comunidad elegida fue una de las cinco comunidades *ñuu savi* que se conformaron en la región mixe durante la década de los 60 por personas provenientes de la región mixteca de Oaxaca, incluyendo a mi abuelo materno. Para cerrar este texto, retomo los principales desafíos y aprendizajes que resultaron en aportes de esta investigación: el retorno a mi comunidad, las experiencias de discriminación y racismo en la reconfiguración de la identidad étnica, la violencia de género en los núcleos familiares, la confrontación cultural en las escuelas locales, la contención de las aspiraciones individuales por el sistema normativo de usos y costumbres, el sacrificio personal y profesional por el bien común y, finalmente, el reto de plantear una investigación desde el ‘ser indígena’.

Uno de los principales retos fue integrarme a las actividades con las autoridades comunitarias y la comitiva después de varios años de ausencia, sobre todo porque, además de mi disposición para apoyarlos, traía esta propuesta de investigación. Mi poca convivencia con la comunidad y lo que se podría interpretar como ‘empatía repentina’ les generaba cierta desconfianza. Lograr la confianza de las autoridades generó recelo dentro de la comunidad, ya que no había cumplido ningún cargo comunitario y, por ende, no tenía la experiencia necesaria para hacer ‘algo’ por la comunidad. En este sentido, durante mi primer año de colaboración, entendí que la experiencia de servicio era mucho más valorada que la trayectoria profesional, así que aprendí a contener mi parte académica y, durante los años posteriores, he mantenido una disposición de escucha.

Otro desafío fue diseñar la estrategia metodológica para asegurar la pertenencia comunitaria del proyecto. Con base en mi trabajo con las autoridades, comencé a reflexionar sobre la forma natural de tratarnos y entendernos como *ñuu savi*, así como la manera tradicional de acercarnos o emparentarnos con una persona o una familia. Mis abuelos, padres y tíos me ayudaron en este proceso rememorando algunas costumbres familiares, como buscar a las

personas en sus casas, llevar un presente, ser respetuoso y agradecido. Fue así como entendí que el primer paso para construir las historias de vida de los profesionistas era establecer lazos de amistad a través de la convivencia y el apoyo mutuo, tal como lo relato en mi experiencia con Vicky y su esposo. También entendí que en este contexto las relaciones de amistad se fortalecen por la reciprocidad y la disposición de escucha. Noté cómo la sinceridad de las personas aumenta cuando se privilegian las pláticas abiertas y el trato interpersonal. En este sentido, la ‘escucha’ se convirtió en un pilar fundamental para esta investigación. Considero que este es uno de los aportes relevantes para la investigación etnográfica en los pueblos originarios, dado que es una propuesta metodológica que parte de la vivencia comunitaria y desde el ser indígena.

Los supuestos de esta investigación partieron de considerar que los profesionistas de retorno impulsan cambios estructurales en la gobernanza comunitaria mediante prácticas individualistas que fracturan la noción del ‘ser yo y ser comunidad’. También planteé que los profesionistas que dejaron de residir en la comunidad fungen como una ‘extensión del territorio’ al reproducir algunos elementos culturales en sus nuevos lugares de residencia. De acuerdo con estos planteamientos, fue conveniente participar en las asambleas y acontecimientos de la vida comunitaria para comprender cómo se reconfiguran las relaciones comunitarias por la participación de los profesionistas, así como entender cómo se adecuan las relaciones familiares por la migración urbana de los profesionistas. A partir de este acercamiento, los supuestos no fueron respaldados. Por ejemplo, me sorprendió la fuerza de la gobernanza comunitaria. En vez de imponer sus conocimientos y prácticas profesionales, la participación de los profesionistas en las asambleas fue bastante reservada. Asimismo, me sorprendió cómo los profesionistas que viven fuera de la comunidad han adoptado la cultura hegemónica.

Retomando las preguntas de investigación (¿cuáles son las fricciones que se producen en los profesionistas *ñuu savi* por la escolarización y la profesionalización?, ¿cuáles cambios surgen en las relaciones comunitarias por la profesionalización?, y ¿qué significa ‘ser yo y ser comunidad’ para las profesionistas *ñuu savi*?) a continuación presento los aprendizajes más significativos en relación con estas interrogantes.

- *Cambios en la identidad ñuu savi, debido a experiencias pasadas de discriminación y racismo*



Estas experiencias fueron la causa principal por la que muchos profesionistas no hablan el *tu'un savi*. Para sus padres, la lengua indígena está relacionaba con vivencias de violencia física y verbal, que se agravaron en las poblaciones de mayoría mestiza, por lo que decidieron evitarles este sufrimiento, reforzando el español y ocultando el *tu'un savi*. Es notable que esta premeditación se repita generacionalmente después de experiencias de discriminación y rechazo, como se puede observar en las familias de los profesionistas que viven fuera de la comunidad. Desde esta lógica, la pérdida del *tu'un savi*, al final, fue un acto de amor y sacrificio.

También, es importante notar que a través del *tu'un savi* se transfiere la cosmovisión del pueblo *ñuu savi* y su pérdida o desplazamiento generan cambios y adecuaciones en las formas de hacer y estar con la comunidad, así como en la interacción con la naturaleza y los espíritus que la habitan. De la misma manera, varias de las significaciones de las prácticas culturales, los conocimientos, la espiritualidad, las formas de convivencia y trabajo solo son comprensibles desde el *tu'un savi*. En consecuencia, lo que Torres Farfán y Ccasa Champi (2008) llaman la amputación lingüística, conlleva una resignificación de la identidad en función de la traducción o interpretación cultural.

- *La violencia de género en las rutas de profesionalización*

Una de las fricciones internas sobresalientes en las narrativas de vida de las profesionistas son las relaciones de poder de los hombres sobre las mujeres. Dentro de estas experiencias se encontró que los papás refuerzan estereotipos sobre el papel de la mujer en la familia y la comunidad; por ejemplo, preconcebían que el destino de la mujer era el matrimonio, por lo que no era necesario profesionalizarse. Resistirse a esta subordinación implicó para ellas separarse de sus familias y migrar a las ciudades, con la ilusión de que estas serían áreas de oportunidad. Sin embargo, en todos los casos relatados en este trabajo, este proceso de integración al nuevo territorio implicó el trabajo doméstico, la precariedad habitacional, las limitaciones económicas y la resistencia a situaciones de discriminación y racismo.

Estas resistencias por parte de las mujeres posibilitaron cambios en las relaciones familiares y comunitarias. Por un lado, se resaltan los casos de las mamás que asumieron la jefatura familiar y la representación legal dentro de la comunidad por el abandono o distanciamiento de los padres. Asimismo, las primeras mujeres en profesionalizarse sirvieron de

ejemplo para las siguientes generaciones. Lamentablemente, esta violencia no es propia de una cultura o de un momento histórico; sigue vigente, tanto en el contexto rural como en el urbano. Por ende, cuando las mujeres decidieron emparentar, se toparon con que sus parejas perpetuaban estos estereotipos de género; en consecuencia, tuvieron que lidiar con la maternidad, el empleo y la profesionalización. En este sentido, la profesionalización para las mujeres indígenas no es garantía de que estén exentas de la agresión física y psicológica.

- *Las experiencias escolares dentro de la adecuación de la identidad ñuu savi*

En los contextos indígenas, como el de La Mixtequita, las escuelas siguen siendo los principales espacios de confrontación cultural (Chávez González, 2010). Los resultados de esta investigación confirman que los profesores reproducen epistemologías eurocéntricas y desplazan las formas locales de enseñanza y aprendizaje, aun cuando son docentes pertenecientes a otros pueblos indígenas. De la misma manera, el trabajo docente se ha supeditado a las políticas sindicales y, por ende, la dinámica escolar se separa de la dinámica comunitaria. Por ejemplo, durante la investigación noté que la suspensión de clases se debió a las convocatorias del sindicato para defender los derechos laborales del magisterio y no por implicarse en los acontecimientos de la vida comunitaria.

Por otro lado, el trabajo docente se centra en la persona como ‘ser individual’ y no como un ‘ser colectivo’, reconfigurando la identidad, en términos de la cosmovisión ñuu savi. El contacto con estas prácticas culturales hegemónicas durante la escolarización y profesionalización genera fricciones dentro de la dinámica comunitaria, como la indiferencia de algunos ‘profesionistas retornados’ con las injusticias sociales o el deseo de salir de la comunidad porque la permanencia retrasa la mejoría económica.

Por último, encontré que, en la medida en que los profesionistas ñuu savi más se alejan de la comunidad, más marcada es su retracción cultural y refuerzan más la hegemonía de la cultura mestiza. Generalmente, esto sucede por el racismo y la discriminación a los que están expuestos y por la dinámica laboral, que les ha impedido establecer redes de paisanazgo en sus nuevos lugares de residencia.

- *La contención de las aspiraciones individuales por los usos y costumbres del pueblo ñuu savi*

El sistema de usos y costumbres que rige la vida comunitaria limita significativamente que el poder se concentre en una sola persona y, en consecuencia, disuade los intereses y las aspiraciones personales. Durante el trabajo de investigación noté las siguientes prácticas: a) *la nominación de los cargos*, las personas son elegidas por la asamblea a través de una terna con base en su compromiso con la comunidad, su antigüedad en el sistema de cargos y la valoración de su cargo anterior; b) *el consenso de la asamblea*, todas las cuestiones de interés común son llevadas ante la asamblea, así como el consentimiento de representación comunitaria para que las autoridades gestionen o expongan las necesidades del pueblo; c) *el escrutinio del servicio*, la comunidad es vigilante de que las autoridades y comités hagan buen uso de los recursos materiales y económicos, lo cual puede llevar a sanciones, destitución o, en el mejor de los casos, la nominación para cargos de mayor responsabilidad. En relación con esto, la profesión es respetada, pero es irrelevante para el nombramiento. Lo que se toma en cuenta es el compromiso y la actitud solidaria de la persona.

En este contexto, la noción del ‘ser yo y ser comunidad’ resalta más que los grados académicos. Se espera que, por la cultura, la relación con la comunidad sea por la disponibilidad de servicio y apoyo, y no por fines particulares. Para quien le interese hacer investigación en comunidades indígenas, debe de tener en cuenta que se es extranjero (*sto'o*) mientras no se tengan incorporados los usos y costumbres.

- *El sacrificio personal y familiar en la configuración del ‘ser yo y ser comunidad’*

La pertenencia comunitaria implica ceder el beneficio personal a favor del bien común. Por ejemplo, las personas en servicio brindan su tiempo y experiencia para mejorar las condiciones de vida de la comunidad sin ninguna remuneración económica. Sumado a ello, en el sistema de cargos de La Mixtequita no hay un periodo o una edad límite para servir, las personas sirven durante toda su vida. Generalmente, sirven un año y, al concluir, tienen derecho a uno o tres años de ‘descanso’ para retomar sus actividades de sostenimiento familiar. Asimismo, se espera que, por los beneficios comunitarios, todos los habitantes suspendan sus actividades ordinarias y apoyen durante los tequios, las fiestas, las manifestaciones y las emergencias familiares.

¿Qué le significa a un profesionista vivir en comunidad? Desde mi experiencia y los testimonios recabados para esta investigación, implica sacrificio y resignación. En particular, para

los profesionistas reconocidos (quienes deben cumplir con los cargos), ausentarse para continuar con su profesionalización significaría perder o limitar sus derechos comunitarios, por lo que han optado por permanecer en la comunidad y cumplir personalmente su servicio, aunque a veces tengan que pagar un interinato, además del esfuerzo que tienen que hacer para mediar sus trabajos con el servicio comunitario.

- *El reto de plantear un trabajo de investigación desde dentro*

Durante la primera parte de esta investigación seguí las recomendaciones establecidas para realizar un trabajo etnográfico; sin embargo, cuando inicié con el planteamiento teórico y metodológico, empecé a cuestionarme sobre las implicaciones de conducirme como un extranjero en mi propia comunidad, así que traté de hacer un trabajo desde la pertenencia comunitaria y desde el ser *ñuu savi*. Para ello, me enfoqué en reconocer la cosmovisión, las normas de convivencia y, principalmente, cómo los *ñuu savi* construimos nuestras relaciones de confianza.

Cuando empecé a participar con las autoridades, entendí que la vida comunitaria se construye entre tensiones, conflictos, contradicciones y acuerdos; no siempre es armónica. También noté que el diálogo y la mediación entre el ‘ser individual’ y el ‘ser yo y ser comunidad’ es constante; por ejemplo, durante el periodo de investigación observé que no todos se afectaban por las injusticias cometidas contra la comunidad; algunos priorizaban sus asuntos personales sobre los comunitarios. En esos casos de insubordinación, la asamblea impuso multas y sanciones, así como la confrontación ‘cara a cara’ durante las asambleas. Al respecto, el trabajo de investigación desde ‘dentro’ implica interactuar entre esta dinámica y privilegiar el bien común. Centrarse en uno mismo y no afectarse por las necesidades comunitarias genera desconfianza y sospechas de deslealtad.

En esta misma línea, la dinámica comunitaria se desarrolla en función del trabajo que realizan las autoridades y comités en beneficio de la población; por ejemplo, el mantenimiento de las instalaciones, construcción de obras, preparación de las fiestas, entre otras. Para los ‘cargueros’ este servicio implica sacrificio y esfuerzo y, en muchos casos, una preocupación constante, ya que al final del año se escruta el trabajo de todos para valorar su compromiso y responsabilidad. En este sentido, durante ese año sus vidas están enfocadas en cumplir con el

encargo comunitario y, a la vez, en sostener a sus familias; por lo que no es recomendable irrumpir sus trabajos para cumplir con una agenda académica. Lo correcto —desde mi experiencia— es construir lazos de amistad para fortalecer la relación y, gradualmente, plantear la investigación desde el sentido de la reciprocidad. Para ello, se requiere de mucha paciencia y de una convivencia constante. Asimismo, se resalta la importancia de aprovechar al máximo el tiempo dentro de la comunidad y mantener un diario de campo desde el primer acercamiento.

De ahí que, en esta investigación, se hable de entrevistas dialógicas, aunque en verdad fueron pláticas abiertas, donde se comparten las experiencias vividas sin la necesidad de un guion de entrevistas y, casualmente, se abordan los asuntos de interés para la investigación, pero no sobrepasan la cotidianidad de la plática, es decir, se respetan los temas, los tiempos y los estados de ánimo del interlocutor. El propósito es mantener la conversación inacabada y natural. Desde esta lógica, las historias de vida se construyeron a partir de las convivencias familiares, en los acontecimientos de la vida comunitaria, en los bloqueos, en las cantinas y velorios, así como en los lugares de servicio y trabajo.

Por último, fue todo un reto plantear un texto desde el entendimiento de mi comunidad y la comunidad académica. También fue un desafío plantear la aproximación metodológica desde la cosmovisión y la dinámica cultural del pueblo *ñuu savi* de La Mixtequita. Se espera que esta recuperación de las experiencias comunitarias y formativas de profesionistas *ñuu savi*, mediante historias de vida y relatos etnográficos, sirva para futuras investigaciones en comunidades indígenas de México y América Latina, así como para reflexionar sobre lo que significa la profesionalización para los indígenas en un mundo con tantas desigualdades.

## Referencias

- Albornoz, F. A. (2012). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar?. *Memoria del XVIII Foro de Estudiantes Latinoamericanos de Antropología y Arqueología*. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10785>
- Almeida, E y Sánchez, M. (2014). *Comunidad, interacción, conflicto y utopía*. Ibero Puebla, ITESO y BUAP.
- Aguilar, E. (18 de mayo, 2018). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. *Nexos. Cultura y vida cotidiana*. Disponible en: <https://cultura.nexos.com.mx/nosotros-sin-mexico-naciones-indigenas-y-autonomia/>
- Akkari, A. (Agosto, 2018). La Educación Equilibrada e Inclusiva y la Diversidad: de un “problema” por resolver a una oportunidad para reimaginar la educación inclusiva. En URSULA, *Guía global de ética, principios, políticas y prácticas en la educación equilibrada e inclusiva* (pp. 1-16). Education Relief Foundation.
- Arribas Lozano, A. (2020). ¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica. En Álvarez Veínguer, A., Arribas Lozano, A. y Dietz, G. (Coords). *Investigación en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO.
- Barabas, A. (2004). La construcción de etnoterritorios en las culturas indígenas de Oaxaca. *Desacatos*, núm, 14, pp. 145-168.
- Baronett, B., Mora, M. y Stahler, R. (2011). *Luchas muy otras. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Barragán, B. (2016). Políticas educativas y escolarización: subjetividades alternas. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 48, pp. 171-182.
- Bautista, T. (2019). Lenguas mesoamericanas en juicios del siglo XVIII. *Archivo General del Estado de Oaxaca*. Disponible en: <https://www.oaxaca.gob.mx/ageo/3909/>
- Bertely, M. (2011). Educación Superior Intercultural en México. *Perfiles Educativos* [en línea], vol. XXXIII, 66-77. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13221258007>
- Bertely, M. (2013). Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En Bertely, Dietz y Díaz (Coords) *Multiculturalismo y educación universitaria*. (pp. 41-63). ANUIES.
- Bertely, M., Dietz, G. y Díaz (Coords). (2013). *Multiculturalismo y educación 2002 – 2011*. COMIE y ANUIES.
- Castillo, G. (2020). El territorio como apropiación sociopolítica del espacio. Entre la desterritorialización y la multiterritorialidad. *Investigaciones geográficas*, núm. 103, pp. 1-13.
- Castillo, N. e Ibarra, M. (2013). *Hacia dónde vamos: una revisión del modelo educativo del Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. Universidad Iberoamericana Puebla, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

- CEA-UIIA (2010). *Modelo educativo. Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. CEA-UIIA.
- Chávez, M. (2010). *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nabuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí*. (Tesis de doctorado). CIESAS. Disponible en: <http://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1991>
- COEPES, 2021 (2021). *Catálogo de la oferta de Educación Superior en el Estado de Oaxaca 2020-2021*. Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el Estado de Oaxaca.
- Corona, S. (2012). En diálogo: conflicto y reciprocidad en el campo. En S. Corona y O. Kaltmeier (Coord.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. (pp. 85-110) Gedisa.
- Czarny, G. (2018). Juventudes indígenas: entre las marcas étnico-rurales y nuevas adscripciones urbanas en la Universidad. *Ágora* 5(10), pp. 107-124.
- Czarny, G. y Martínez, E. (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En Bertely, Dietz y Díaz (Coords). *Multiculturalismo y educación 2002 – 2011*. (pp. 253-275). COMIE y ANUIES.
- Díaz-Bazo, C. (2019). Las estrategias para asegurar la calidad de la investigación de la investigación cualitativa. El caso de los artículos publicados en revistas de educación. *Revista Lusófona de Educação*, 44, pp. 29-45
- Didou, S. (2014). Educación Superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. Entre Diversidades. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, núm. 3, 2014, pp. 17-49.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, vol. 6, no. 1, pp. 3-26.
- Dietz, G. (2014). Educación Intercultural en México. *Revista de Investigación Educativa* 18, Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana, pp. 161-172.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G y Mateos, S. (25 de febrero de 2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. XXV, núm. 49, pp. 163-190. Universidad de Colima. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31658531008/html/index.html>
- Dirección General de Población de Oaxaca (Enero-Abril 2018). Población Indígena. *Oaxaca Población Siglo XXI*, No. 41. Gobierno del estado de Oaxaca.
- Durin, S. y Tello, D. (2011). Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey. En Olvera, J.J. y Vásquez, B.D. (Coords.) *Procesos comunicativos en la migración: de la escuela a la feria popular* (pp. 59-84). Colegio de la Frontera Norte, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey.

- Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, núm 14, pp. 249-273.
- Escalón Portilla, E. (2017). Educación Indígena en México, entre el rezago y la exclusión. *Periódico Universo*, núm 632.
- Esquivel, A. (Abril, 2013). La comunalidad como forma de vida y resistencia. *Ecoportal* [en línea]. Disponible en: <https://www.ecoportal.net/temas-especiales/pueblos-indigenas/la-comunalidad-como-forma-de-vida-y-resistencia/>
- Fals, B. (2000). *Acción y Espacio. Autonomías en la nueva República*. TM Editores.
- Ferrándiz, F. (2011). *Etnografías contemporáneas. Anclajes, métodos y claves para el futuro*. Anthropos Editorial.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Figueroa, P. (2022). *Juventudes y multiterritorialidades. El caso del Ejido La Ciénega, El Limón, Jalisco*. (Tesis de maestría). Universidad de Guadalajara.
- Flores, L. (2015). *¿Por la estudiantz todo se alcanza? Escolarización, trabajo y ciudadanía: migrante indígenas en la zona metropolitana de Guadalajara*. (Tesis de doctorado). CIESAS.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- García-Álvarez, L. F. (2016). Juventudes indígenas y educación superior en el Área Metropolitana de Monterrey. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), pp. 153-173.
- García Soto, R. (2020). ¿Qué pasa cuando dejamos de observar y nos ponemos a participar? Reflexiones en torno a la “observación-participante” desde una investigación comprometida. En Álvarez Veinguer, A., Arribas Lozano, A. y Dietz, G. (Coords). *Investigación en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO.
- Gómez, J. y Sánchez, M. (2012). *La ideología mestizante, el guadalupanismo y sus repercusiones sociales. Una revisión crítica de la identidad nacional*. Lupus Inquisitor.
- González, E. (2020). Rutas y significados de la profesionalización indígenas. Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior. *Didac* 76, pp 32-39.
- Guerrero, A. (2013). La Comunalidad como herramienta: una metáfora espiral I. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, pp. 38-56.
- Hevia, F. (1 octubre, 2004). La buena etnografía. *Bricolage*. Disponible en: <https://revistabricolage.wordpress.com/2004/10/01/la-buena-etnografia/?...>
- Hernández, M. (2013). Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas sobre el ser universitario. En C. Guzmán (Coord.), *Los estudiantes y la universidad: integración, experiencia e identidades* (pp. 179-207). ANUIES.
- Hernández, S. (2020). *Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas desde Tataltepec de Valdés, Oaxaca*. (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, México.



- Hernández, S. y Trish, G. (Marzo-agosto, 2015). Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. *Bajo el Volcán*, vol. 15, núm. 22, pp. 231-264. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Herrera, L. A. y Herrera, L. (2020). Territorio y territorialidad: Teorías en congruencia y refutación. *Universitas*, 32, pp. 99-120.
- Ibarra, M., Carrasco, D. (2021). La comunalidad como práctica de autonomía indígena: aproximaciones desde una experiencia mixe (Oaxaca, México). *Perifèria, revista de recerca i formació en antropologia*, 26 (1), pp. 78-104, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.815>
- INEE (2017). *Políticas para mejorar la educación indígena en México*. Documentos ejecutivos de política educativa. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (2022). *Norma de escritura del tu'un savi (idioma mixteco)*. INALI.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas (8 de mayo, 2017). *Etnografía del pueblo mixe de Oaxaca (ayuuukjä'äy)*. Disponible en: <https://www.gob.mx/inpi/articulos/etnografia-del-pueblo-mixe-ayuuukja-ay>
- Jiménez-Naranjo, Y. y Mendoza-Zuany. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol., XIV, núm. 1, pp. 60-72.
- Josiles, M. (Enero-junio, 2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, vol. 54, núm. 1, pp. 121-150.
- López, N. y Reyes, O. (2017). El acceso a la educación superior: El caso de jóvenes indígenas de Oaxaca y Guerrero. *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 372-396. Disponible en: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/1941/194154995019/html/index.html>
- Lloyd, M. (2019). *Las Universidades Interculturales en México: Historias, desafíos y actualidad*. Universidad Nacional Autónoma de México
- Magaña, D. (2019). *Tensiones entre la formación escolar y la educación p'urbépecha a través de sus profesionistas*. (Tesis de doctorado). UNAM.
- Magaña, D. (2018). *El profesionista p'urbépecha: tensiones en sus procesos educativos*. (Modalidad: Sesión de debate). Memorias del Congreso Internacional de Pedagogía, La Habana, Cuba.
- Maldonado-Alvarado. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV, núm 1, pp. 47-59.
- Maldonado, B. (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. CEA-UIIA.
- Manzano, F. (2008). "Sobre la tipología de territorios". III Simposio Internacional sobre Geografía Agrícola. Disponible en:

<https://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>

- Marcus, G. (2008). El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco. *Revista de Antropología Social*, vol. 17, pp. 27-48. Universidad Complutense de Madrid.
- Martí I Puig y Dietz, G. (Coords.) (2014). *Empoderamiento y educación superior en contextos interculturales*. Ediciones Belletera.
- Martínez, E. y Bustos, R. (2020). Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural. *Didac* 76, pp. 14-23.
- Martínez, E., Evangelista, A., Castañeda, M. y Zamora, C. (28 de agosto de 2019). ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista mexicana de investigación educativa*, vol. 24, núm. 83.
- Martínez, F. (2019). *El nuevo oficio del investigador educativo. Una introducción metodológica*. Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Martínez, J. (2004). *Comunalidad y desarrollo. Culturas populares e indígenas* [en línea]. Disponible en: <https://redalforja.org.gt/mediateca/wp-content/uploads/2018/05/Comunalidad-y-desarrollo.pdf>
- Martínez, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Culturas Populares, CONACULTA/Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca, Fundación Harp Helú.
- Mateos, S., Dietz, G. y Mendoza, G. (2016) ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 21, núm 70, pp. 809-835.
- Mato, Daniel (coord.) (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Unesco-IESALC.
- Mato, D. (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Mato, D (2017). *Educación superior y pueblos indígenas y pueblos afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Universidad Nacional Tres de Febrero.
- Mejía, F. y Frausto, A. (2016). CONAFE: una apuesta para la cobertura escolar y, ¿para la calidad educativa? *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. XLVI, núm. 4, pp. 51-64.
- Mira, A. (2017). Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nõnho. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, vol. XXXV, núm. 39, pp. 41-68.
- Olivera, I. (2017). Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actrices: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana. *Anthropologica del Departamento de Ciencias Sociales*, vol. XXXV, núm 39, pp. 75-98.

- Ortelli, P. (2018). Profesionistas retornados en el gobierno indígena. Una reflexión crítica sobre intermediación a partir de un estudio de caso en México. *Revista Antropologías del Sur*, Año 5, núm 9, pp. 67-89.
- Ortelli, P. (2017). “Trascender el Cargo” Gobierno local indígena y profesionalización en los Altos de Chiapas (México). *Revista de Estudios e Pesquisas sobre as Américas*, Vol. 11, núm 2, pp. 52-70.
- Pérez, E. y Sánchez, J. (2005). La educación comunitaria: una concepción desde la Pedagogía de la Esperanza de Paulo Freire. *Revista Venezolana de Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 2, pp 317-329.
- Pérez Ríos, E. (2022). Hacia una etnografía comunal: experiencias desde Oaxaca, México. *Tabula Rasa*, 43, 29-50. <https://doi.org/10.25058/20112742.n43.02>
- Pineau, P. (Marzo, 2021) Escolarización y subjetividad moderna. Cátedra Sociología de las Instituciones – Comisión 2 Profesorado en Tecnología Colegio Superior No. 1 de Rawson. Disponible en: <https://docer.com.ar/doc/nx1nsss>
- Prada, R. (2017). Territorialidad. *Voluntad de potencia*. Disponible en: <https://voluntaddepotencia.wordpress.com/2017/02/20/territorialidad/>
- Ramírez, A. (Septiembre, 2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación* Vol. XXVI, No 51, pp 79-94
- Rea, A. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México* (Tesis de doctorado). CIESAS.
- Rendón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. Conaculta.
- Rockwell, E. (1997). Cursos comunitarios: una primera alternativa para el medio rural. *Red Académica*, Universidad Pedagógica Nacional, núm 34, pp. 1-16.
- Robles, H. y Cardoso, J. (coord.) (2007). *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe Ayuujksënää'yën – ayuujken'ënmäy – ayuujk mēk'äjten*. UNAM.
- Rufer, M. (2012). El habla, la escucha y la escritura. Subalternidad y horizontalidad desde la crítica poscolonial. En S. Corona y O. Kaltmeier (Coord.), *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales*. (pp. 55-84). Gedisa
- Sánchez-Parga, J. (2013). *Qué significa ser indígena para el indígena. Más allá de la comunidad y la lengua*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Santana, Y. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropologica/Año* Vol. XXXV, núm. 39, pp. 171 – 188.
- Santiago, A. (2019). *Estudio sobre las dificultades en la integración y permanencia de los alumnos de nuevo ingreso en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. (Tesis de Maestría). Universidad Marista, México.

- Santiago, A. (2020). *Análisis de la investigación en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk*. (Tesis de Maestría). Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, México.
- Silva, M. y Rodríguez, A. (2012). *El primer año universitario entre jóvenes provenientes de sectores de pobreza: un asunto de equidad*. ANUIES.
- Schmelkes, S. (11 de octubre de 2021). *Problemática educativa mexicana* [Discurso principal] Universidad Iberoamericana Ciudad de México.
- Solano, H. (2012). Friction: etnografiando lo global en las montañas de Indonesia. Boletín de Antropología, Universidad de Antioquia, vol. 27, núm. 44, pp. 340-344.
- Solano, J. (Noviembre, 2014). Descolonizar la educación o el desafío de recorrer un camino diferente. *Revista electrónica Educare*, (XIX), 117-119.
- Suárez, B. (27 abril, 2020) Experiencias de pueblos indígenas con la educación superior en América Latina. *Educación Futura*. Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/experiencias-de-pueblos-indigenas-con-la-educacion-superior-en-america-latina/>
- Torres, M. y Ccasa, V. (2008) Aprendiendo a leer y escribir desde el saber andino. En Unesco (Coord.) *Educación y Diversidad Cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. UNESCO.
- UNAM (2016). El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa. *Perfiles educativos*, vol. XXXVIII, núm. 154.
- Vasco Uribe, G. (2007). Así es mi método en etnografía. *Tabula rasa*, no. 6, pp. 16 – 52.
- Wahren, J. (2012). Movimientos Sociales, y territorios en disputa. Experiencias de trabajo y autonomía de la Unión de Trabajadores Desocupados de Gral. Mosconi, Salta. *Trabajo y Sociedad*, núm, 19, pp. 133-147.

## Anexos

### Anexo 1. Estado del arte sobre la profesionalización indígena

| <b>Autor/a</b>                                                                                                                | <b>Año</b> | <b>Tema</b>                                                                                                                                             | <b>Etnia</b>         | <b>Método</b>   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|-----------------|
| González Apodaca, Erica                                                                                                       | 2020       | Rutas y significados de la profesionalización indígena. Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior                                  | Ayuujk               | Etnografía      |
| Hernández Santiago, Sergio                                                                                                    | 2020       | Los sentidos de la profesionalización: aportes al debate sobre educación superior y pueblos indígenas desde Tataltepec de Valdés, Oaxaca.               | Chatinos             | Etnografía      |
| Martínez Buenabad, Elizabeth y Bustos Córdova, Ruth                                                                           | 2020       | Formación de estudiantes indígenas universitarios en contextos ciudadanos mexicanos. Retos de la educación intercultural.                               | Jóvenes indígenas    | Estudio de caso |
| Martínez Jiménez, Erick Ricardo, Evangelista García, Angélica, Castañeda Seijas, Minerva Yoimy y Zamora Lomelí, Carla Beatriz | 2019       | ¿Regreso al lugar de origen? La encrucijada de jóvenes rurales egresados de la Universidad Intercultural de Chiapas                                     | Indígenas de Chiapas | Etnografía      |
| Magaña Mejía, Daysi Azucena                                                                                                   | 2019       | Tensiones entre la formación escolar y la educación p'urhépecha a través de sus profesionistas.                                                         | P'urhépecha          | Etnografía      |
| Santiago León, Aarón                                                                                                          | 2019       | Estudio sobre las principales dificultades en la integración y permanencia de los alumnos de nuevo ingreso en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk | Indígenas de Oaxaca  | Estudio de caso |
| Czarny Krischkatzky, Gabriela                                                                                                 | 2018       | Juventudes indígenas: entre las marcas étnicos-rurales y nuevas adscripciones urbanas en la Universidad.                                                | Jóvenes indígenas    |                 |
| Magaña Mejía, Daysi Azucena                                                                                                   | 2018       | El profesionista p'urhépecha: tensiones en sus procesos educativos.                                                                                     | P'urhépecha          | Etnografía      |

|                                                                        |      |                                                                                                                                                               |                                                    |                                          |
|------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Ortelli, Paola                                                         | 2018 | Profesionistas retornados en el gobierno indígena. Una reflexión crítica sobre intermediación a partir de un estudio de caso en México                        | Maya-Tsotsiles                                     | Estudio de caso                          |
| Mira Tapia, Alejandro                                                  | 2017 | Saberes escolares y estrategias interculturales en estudiantes y egresados del Instituto Intercultural Nñonho                                                 | Nñanhú (Otomí)                                     | Etnografía                               |
| Santana Colín, Yasmani                                                 | 2017 | Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización.                                           | Jóvenes indígenas                                  | Investigación dialógica                  |
| Olivera Rodríguez, Inés                                                | 2017 | Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actoras: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural.                                        | Mujeres náhuatl                                    | Narraciones biográficas                  |
| Ortelli, Paola                                                         | 2017 | “Trascender el Cargo” Gobierno local indígena y profesionalización en los Altos de Chiapas (México)                                                           | Maya-tsotsiles                                     | Estudio de caso                          |
| García-Álvarez, Luis Fernando                                          | 2016 | Juventudes indígenas y educación superior en el Área Metropolitana de Monterrey.                                                                              | Totonaca y mixteca                                 | Etnografía                               |
| Mateos Cortés, Laura Selene, Dietz, Gunther y Mendoza Zuany, Guadalupe | 2016 | Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz.   | Náhuatl, popoluca, totonaco, zapoteco y chinanteco | Etnografía                               |
| Hernández Aragón, Magaly                                               | 2013 | Las representaciones sociales de los estudiantes indígenas de la UABJO sobre el ser universitario.                                                            | Indígenas de Oaxaca                                | Estudio de las representaciones sociales |
| Rea Ángeles, Patricia                                                  | 2013 | Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México. | Binnizá (Zapotecos)                                | Investigación colaborativa               |
| Séverine Durin y Diana Tello                                           | 2011 | Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey.                                                                                        | Indígenas migrantes                                | Etnografía                               |
| Chávez González, Mónica Lizbeth                                        | 2010 | Familias, escolarización e identidad étnica entre                                                                                                             | Nahuas y Tenek                                     | Estudio de caso                          |

|  |  |                                                                   |  |  |
|--|--|-------------------------------------------------------------------|--|--|
|  |  | profesionistas nahuas y tenek en<br>la ciudad de San Luis Potosí. |  |  |
|--|--|-------------------------------------------------------------------|--|--|

## Anexo 2. Perfiles de profesionistas de La Mixtequita

Profesionistas de retorno.

| No. | Género          | Edad | Profesión                                           | Universidad de procedencia | Posición comunitaria | Relación o aproximación con la comunidad |                |                          |
|-----|-----------------|------|-----------------------------------------------------|----------------------------|----------------------|------------------------------------------|----------------|--------------------------|
|     |                 |      |                                                     |                            |                      | Cargo comunitario                        | Emprendimiento | Empleo                   |
| 1   | M <sup>*7</sup> | 42   | Agrónomo                                            | Pública en Oax.            | Avecindado           |                                          |                | Profesor de bachillerato |
| 2   | M *             | 42   | Agrónomo                                            | Pública en Oax.            | Ejidatario           | Ex-secretario del Agente Mpal.           |                | Profesor de secundaria   |
| 3   | M               | 31   | Lic. en Ingeniería en Sistemas Computacionales      | Pública en Veracruz        | Avecindado           | Ex-secretario del Comité de maquinaria   |                | Servidor de la Nación    |
| 4   | M *             | 48   | Lic. en Educación Primaria para el Medio Indígena   | Pública en Oax.            | Avecindado           | Policía (Topil)                          |                | Profesor de primaria     |
| 5   | M               | 58   | Contador                                            | Pública en Oax.            | Ejidatario           | Secretario Comisaría Ejidal              |                | Sin empleo               |
| 6   | M *             | 58   | Lic. en Educación Primaria para el Medio Indígena   | Pública en Oax.            | Ejidatario           | Suplente del Comisariado Ejidal          |                | Profesor jubilado        |
| 7   | F *             | 39   | Lic. en Educación Preescolar para el Medio Indígena | Pública en Oax.            | Avecindada           | Exsecretaria de la Tienda Comunitaria    |                | Directora de Preescolar  |

<sup>7</sup> Los asteriscos hacen referencia a los profesionistas hablantes del *tu'un savi*.



|    |   |    |                                                   |                     |            |                                      |                       |                                     |
|----|---|----|---------------------------------------------------|---------------------|------------|--------------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| 8  | F | 33 | Enfermera                                         | Pública en Chiapas  | Ejidataria |                                      |                       | Enfermera de la UMR - La Mixtequita |
| 9  | F | 31 | Lic. en Administración de Empresas                | Pública en Veracruz | Residente  | Secretaria de la Asociación Ganadera |                       |                                     |
| 10 | M | 29 | Veterinario                                       | Pública en Oax.     | Residente  |                                      | Veterinaria           |                                     |
| 11 | M | 29 | Ing. en Sistemas Computacionales                  | Pública en Veracruz | Residente  |                                      | Tienda de abarrotes   |                                     |
| 12 | M | 39 | Ing. en Sistemas Computacionales                  | Pública en Oax.     | Residente  |                                      | Proveedor de internet |                                     |
| 13 | M | 37 | Contador                                          | Pública en Oax.     | Residente  | Integrante del Comité de la EST      | Ferretería            |                                     |
| 14 | F | 26 | Cirujano dentista                                 | Pública en Oax.     | Residente  |                                      | Consultorio dental    |                                     |
| 15 | F | 28 | Enfermera                                         | Pública en Oax.     | Residente  |                                      | Farmacia              |                                     |
| 16 | F | 25 | Enfermera                                         | Pública en Veracruz | Residente  | Secretaria del DIF                   | Farmacia              |                                     |
| 17 | F | 31 | Lic. en Ingeniería en Sistemas Computacionales    | Pública en Veracruz | Residente  | Policía (Topil)                      | Tienda de abarrotes   |                                     |
| 18 | F | 31 | Lic. en Administración                            | Pública en Oax.     | Residente  |                                      | Tienda de abarrotes   |                                     |
| 19 | M | 31 | Lic. en Educación Primaria para el Medio Indígena | Pública en Oax.     | Avecindado |                                      |                       | Profesor de primaria                |

|    |     |    |                                                   |                   |            |                               |  |                                      |
|----|-----|----|---------------------------------------------------|-------------------|------------|-------------------------------|--|--------------------------------------|
| 20 | M   | 34 | Lic. en Educación Primaria para el Medio Indígena | Pública en Oax.   | Residente  |                               |  | Auxiliar administrativo - Preescolar |
| 21 | M   | 39 | Arquitecto                                        | Pública en Oax.   | Residente  |                               |  | Arquitecto                           |
| 22 | M   | 27 | Agrónomo                                          | Pública en Oax.   | Residente  |                               |  | Promotor del INPI                    |
| 23 | M   | 30 | Lic. en Educación Primaria                        | Pública en Oax.   | Residente  |                               |  | Profesor de primaria                 |
| 24 | M * | 39 | Agrónomo                                          | Pública en Oax.   | Avecindado | Secretario del Agente Mpal.   |  | Profesor de secundaria               |
| 25 | M * | 48 | Lic. en Educación Primaria Indígena               | Pública en Oax.   | Avecindado |                               |  | Profesor de primaria                 |
| 26 | M   | 56 | Lic. en Derecho                                   | Pública en Oax.   | Ejidatario |                               |  | Supervisor de zona - Preescolar      |
| 27 | M   | 38 | Lic. en Derecho                                   | Pública en Oax.   | Avecindado | Comité de la Primaria         |  | Docente de secundaria                |
| 28 | M   | 60 | Lic. en Educación Primaria Indígena               | Pública en Oax.   | Ejidatario |                               |  | Profesor jubilado                    |
| 29 | M   | 58 | Lic. en Educación Primaria Indígena               | Pública en Oax.   | Ejidatario | Fiscal de la Iglesia Católica |  | Profesor jubilado                    |
| 30 | M * | 39 | Historiador                                       | Pública en Mérida | Residente  | Comisionado Mpal.             |  | Investigador                         |
| 31 | F * | 33 | Bióloga                                           | Pública en Oax.   | Residente  |                               |  | Promotora del INPI                   |

|    |     |    |                                          |                 |            |                                                         |  |                                     |
|----|-----|----|------------------------------------------|-----------------|------------|---------------------------------------------------------|--|-------------------------------------|
| 32 | F * | 34 | Lic. en Educación<br>Preescolar Indígena | Pública en Oax. | Residente  |                                                         |  | Responsable del<br>albergue – INPI  |
| 33 | F   | 45 | Lic. en Educación<br>Primaria Indígena   | Pública en Oax. | Avecindada |                                                         |  | Profesora de primaria               |
| 34 | F   | 25 | Ing. Química                             | Pública en Oax. | Residente  |                                                         |  | Profesora interina –<br>secundaria  |
| 35 | F * | 42 | Lic. en Educación Inicial<br>Indígena    | Pública en Oax. | Residente  | Encargada de la<br>báscula de la<br>Asociación Ganadera |  | Profesora de primaria               |
| 36 | F   | 36 | Lic. en Administración<br>de Empresas    | Pública en Oax. | Avecindada | Tesorera del<br>Preescolar                              |  | Profesora de<br>telesecundaria      |
| 37 | F   | 39 | Ing. Química                             | Pública en Oax. | Residente  |                                                         |  | Profesora de<br>secundaria          |
| 38 | F   | 23 | Pedagoga                                 | Privada en Oax. | Residente  |                                                         |  | Responsable de un<br>autopartes     |
| 39 | F * | 31 | Lic. en Administración                   | Pública en Oax. | Residente  |                                                         |  | Gerente de Telecomm                 |
| 40 | F   | 42 | Lic. en Educación Inicial                | Pública en Oax. | Residente  |                                                         |  | Profesora de preescolar             |
| 41 | M * | 39 | Agrónomo                                 | Pública en Oax. | Residente  |                                                         |  | Profesor de secundaria              |
| 42 | F   | 26 | Lic. en Danza Folklórica                 | Pública en Oax. | Residente  |                                                         |  | Profesora interina de<br>preescolar |

|    |     |    |                                     |                 |            |                                |           |                       |
|----|-----|----|-------------------------------------|-----------------|------------|--------------------------------|-----------|-----------------------|
| 43 | F   | 26 | Lic. en Educación Primaria Indígena | Pública en Oax. | Residente  |                                |           | Profesora de primaria |
| 44 | F   | 42 | Lic. en Educación Primaria          | Pública en Oax. | Residente  |                                |           | Profesora de primaria |
| 45 | M * | 39 | Ing. Agrónomo                       | Pública en CDMX | Residente  | Secretario Mpal.               |           | Estudiante            |
| 46 | F   | 39 | Bióloga                             | Pública en Oax. | Residente  |                                |           |                       |
| 47 | F   | 28 | Lic. Administración                 | Pública en Oax. | Avecindada | Vocal del albergue comunitario | Papelería |                       |

### Profesionistas como extensión del territorio

| No. | Género | Edad | Profesión                        | Universidad de procedencia | Proximidad con la comunidad |    |
|-----|--------|------|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|----|
|     |        |      |                                  |                            | Interior del país           | EU |
| 1   | F      | 36   | Lic. en Derecho                  | Pública en Oax.            | Oaxaca                      |    |
| 2   | F      | 39   | Lic. en Informática              | Pública en Oax.            | Oaxaca                      |    |
| 3   | M      | 32   | Lic. en Administración           | Pública en Oax.            | Oaxaca                      |    |
| 4   | M      | 34   | Lic. en Administración           | Pública en Oax.            | Oaxaca                      |    |
| 5   | F      | 27   | Bióloga                          | Pública en Oax.            | Oaxaca                      |    |
| 6   | M *    | 37   | Ing. en Sistemas Computacionales | Pública en Oax.            | Oaxaca                      |    |
| 7   | F      | 34   | Lic. en Informática              | Pública en Oax.            | Oaxaca                      |    |
| 8   | M      | 37   | Ing. Civil                       | Pública en Oax.            | Oaxaca                      |    |

|    |     |    |                                    |                    |                  |          |
|----|-----|----|------------------------------------|--------------------|------------------|----------|
| 9  | F   | 34 | Lic. en Informática                | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 10 | M   | 36 | Lic. en Contabilidad               | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 11 | M   | 34 | Lic. en Derecho                    | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 12 | F   | 38 | Pedagoga                           | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 13 | F   | 28 | Administración                     | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 14 | F   | 34 | Lic. en Administración de Empresas | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 15 | F   | 30 | Lic. en Contabilidad               | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 16 | F   | 30 | Arquitecta                         | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 17 | F   | 30 | Arquitecta                         | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 18 | F   | 37 | Lic. en Administración de Empresas | Pública en Oax.    | Oaxaca           |          |
| 19 | F   | 33 | Lic. en Administración             | Pública en Oax.    | Monterrey        |          |
| 20 | M   | 36 | Pedagogo                           | Pública en Oax.    | Monterrey        |          |
| 21 | F * | 48 | Lic. en Derecho                    | Pública en Oax.    | Monterrey        |          |
| 22 | F   | 42 | Ing. Industrial                    | Pública en Ver.    | Ciudad de México |          |
| 23 | M   | 50 | Lic. en Administración de Empresas | Pública en CDMX    | Ciudad de México |          |
| 24 | M   | 36 | Médico veterinario                 | Pública en CDMX    | Ciudad de México |          |
| 25 | F   | 26 | Psicóloga                          | Privada en Ver.    | Tijuana          |          |
| 26 | M   | 36 | Ing. en Sistemas Computacionales   | Pública en Oax.    | Veracruz         |          |
| 27 | M   | 37 | Agrónomo                           | Pública en Oax.    |                  | xx       |
| 28 | M   | 42 | Agrónomo                           | Pública en CDMX    |                  | xx       |
| 29 | M   | 36 | Diseñador gráfico                  | Pública en Jalisco |                  | Arkansas |

|    |     |    |                                                    |                 |  |                     |
|----|-----|----|----------------------------------------------------|-----------------|--|---------------------|
| 30 | M * | 39 | Lic. en Derecho                                    | Privada en Ver. |  | Indiana             |
| 31 | M   | 37 | Médico veterinario zootecnista                     | Pública en Ver. |  | Indiana             |
| 32 | M   | 28 | Ing. Agrónomo                                      | Pública en Oax. |  | Indiana             |
| 33 | M   | 35 | Médico veterinario                                 | Pública en Coa. |  | Nebraska            |
| 34 | F   | 34 | Ing. Forestal                                      | Pública en Ver. |  | xx                  |
| 35 | M*  | 30 | Lic. en Administración y<br>Desarrollo Sustentable | Intercultural   |  | Carolina del<br>Sur |

## DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL EN EDUCACIÓN

**‘Ser yo y ser comunidad’: las fricciones generadas por la profesionalización en el territorio *ñuu savi* de la región mixe de Oaxaca**

### GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS DIALÓGICAS

FECHA |\_\_|\_\_|\_\_|\_\_|\_\_|\_\_|\_\_|\_\_|

Día Mes Año

#### DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Nombre:

#### Presentación:

Para obtener el grado de Doctor en Educación, estoy realizando una investigación sobre las fricciones generadas por la profesionalización en el territorio *ñuu savi* de la región mixe de Oaxaca. El objetivo radica en explorar la configuración del ‘ser yo y ser comunidad’ en diversas rutas de profesionalización que siguen los *ñuu savi* de La Mixtequita, Oaxaca. Considero que tu historia y tus ideas sobre este tema serían un gran aporte a mi estudio. La información que proporcionas es de carácter confidencial y de uso exclusivo para la investigación, y lo que se produce del estudio no incluirá nombres ni otros datos personales de los participantes. ¿Estás de acuerdo en participar?

#### I. Información personal

|                               |                 |
|-------------------------------|-----------------|
| 1. Licenciatura cursada:      |                 |
| 2. Sexo:                      | Hombre          |
|                               | Mujer           |
| 3. Estado civil               | Soltero         |
|                               | Casado          |
|                               | Unión libre     |
|                               | Separado, viudo |
| 4. Edad:                      |                 |
| 5. Cargo (anterior o actual): |                 |
| 6. Lugar de residencia:       |                 |
| 7. Ocupación / trabajo        |                 |

## II. Grado de estudio de los padres

|                                                | Madre | Padre |
|------------------------------------------------|-------|-------|
| • No sabe leer ni escribir                     |       |       |
| • Sabe leer y escribir, pero no tiene estudios |       |       |
| • Primaria incompleta                          |       |       |
| • Primaria completa                            |       |       |
| • Secundaria incompleta                        |       |       |
| • Secundaria completa                          |       |       |
| • Bachillerato incompleto                      |       |       |
| • Bachillerato completo                        |       |       |
| • Normal                                       |       |       |
| • Licenciatura incompleta                      |       |       |
| • Licenciatura completa                        |       |       |
| • Ocupación de los padres                      |       |       |

## III. Experiencias y aprendizajes significativos de ‘alumbramiento’.

- ¿Qué aprendizajes significativo guardas/reconoces de cada uno de los siguientes ámbitos: personal, familiar, comunitario, con la naturaleza y con el *ñu'un tyuku* (pueblo de la naturaleza)?
- Para cada aprendizaje:
  - ¿Cómo y en que situaciones lo aprendiste?
  - ¿Qué te ayudó aprenderlo?
- ¿Cómo valoras estos aprendizajes y experiencias?

## IV. Tensiones y cohesiones en la escolarización y las rutas de profesionalización.

- ¿Cómo fue tu experiencia en la educación básica?, ¿cómo aprendiste?, ¿qué experiencias agradables y desagradables guardas de esta etapa?
- ¿Cuáles fueron tus motivaciones para continuar con la educación superior?
- ¿Qué opinión tienen tus padres sobre la educación superior?, ¿cómo valoraron tu decisión de estudiar una carrera profesional?
- ¿Cómo elegiste tu carrera?, ¿cómo elegiste la universidad donde estudiaste?
- ¿Cuál fue la ruta que implementaste para migrar a la ciudad o a otra comunidad?, ¿cuál fue tu proceso de inscripción?, ¿dónde viviste?
- ¿Cuáles fueron las estrategias que implementaste para adaptarte al nuevo contexto social y universitario?
- ¿Cómo cubriste tus gastos académicos y personales?
- ¿Qué experiencias agradables y desagradables guardas de esta etapa?, ¿alguna otra experiencia significativa?, ¿cuáles fueron tus dificultades académicas?
- Para cada experiencia desagradable: ¿cómo respondiste?, ¿cómo te afectó?, ¿consideras que, de alguna forma, esta experiencia te cambió?
- ¿Cuáles son tus experiencias más significativas en la universidad?
- ¿Cómo fue tu interacción con otros estudiantes y con los profesores?



- l. ¿Qué significa ser *ñuu savi* (indígena) para el contexto universitario?
- m. Personalmente, ¿qué significa ser un profesionista *ñuu savi*?
- n. ¿Qué elementos de la vida comunitaria o prácticas culturales *ñuu savi* reconoces en la formación universitaria?
- o. ¿Cómo la cosmovisión *ñuu savi* te ayudó en tu formación profesional?

**V. Rutas de retorno y extensión del territorio *ñuu savi*.**

- **Profesionistas de retorno:**
  - a. ¿Cómo te fue con tu primer empleo?, ¿qué experiencias significativas recuerdas?
  - b. ¿Qué rutas y estrategias de empleabilidad utilizaste para emplearte dentro de la comunidad?, ¿cómo te fue con este empleo?
  - c. ¿Por qué decidiste regresar a la comunidad?
  - d. ¿Cómo fue tu proceso de reintegración a la vida comunitaria de La Mixtequita?
- **Profesionistas como extensión del territorio**
  - e. ¿Qué rutas y estrategias de empleabilidad utilizaste fuera de la comunidad?
  - f. ¿Qué dificultades tuviste en tus primeros empleos?, ¿qué experiencias significativas recuerdas?
  - g. ¿Qué costumbres y tradiciones *ñuu savi* practicas en tu nuevo contexto?, ¿cómo ha sido tu relación cultural con el nuevo contexto?

**VI. Hacer y estar en el territorio *ñuu savi*. La puesta en práctica de saberes profesionales y comunitarios.**

- a. ¿Cuál es tu opinión sobre la vida comunitaria?
- b. ¿Qué estrategias utilizas para poner en práctica tus conocimientos profesionales en los ámbitos de la vida comunitaria?
- c. ¿Qué conflictos, tensiones o acuerdos has experimentado durante tu servicio/cargo/trabajo?

**VII. El ejercicio profesional y la vida familiar y comunitaria.**

- a. ¿Qué tensiones, conflictos o acuerdos has experimentado en tu entorno laboral?
- b. ¿Cómo pones en práctica tus conocimientos y saberes comunitarios?
- c. ¿Qué estrategias implementas para cumplir con tu cargo y empleo?
- d. ¿Qué estrategias implementas para sostener y cuidar de tu familia durante el año de servicio comunitario?

Anexo 4. Codificación de las prácticas abiertas

|                             |         | Profesionista de retorno                                                                                    |          |          |           |            |           |           |          |           | Profesionistas como extensión del territorio |         |        |         |
|-----------------------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------|----------|-----------|------------|-----------|-----------|----------|-----------|----------------------------------------------|---------|--------|---------|
|                             |         | Con cargo comunitario                                                                                       |          |          |           | Residentes |           |           |          |           |                                              |         |        |         |
|                             |         | 1.PrC. V                                                                                                    | 2.PrC. G | 3.PrC. Y | 4.PrC. Ch | 1.PrR. S   | 2.PrR. Ce | 3.PrR. An | 4.PrR. F | 5.PrR. Aa | 1.TX. G                                      | 2.TX. I | 3.TX.M | 4.TX. M |
|                             |         |                                                                                                             |          |          |           |            |           |           |          |           |                                              |         |        |         |
| Alumbramiento               |         | El <i>tu'un savi</i> portadora de conocimiento                                                              | XX       | XX       |           | XX         | XX        |           |          | XX        | XX                                           |         |        |         |
|                             |         | Continuidad lingüística y cultural por parte de la abuela/o                                                 | XX       |          |           | XX         |           |           |          | XX        | XX                                           | XX      |        |         |
|                             |         | Continuidad lingüística y cultural por parte de los papás                                                   |          |          |           |            | XX        |           |          |           | XX                                           |         |        |         |
|                             |         | Retracción del <i>tu'un savi</i> en los abuelos y papás hacia los nietos por la discriminación y el rechazo |          |          |           |            |           |           |          | XX        |                                              | XX      | XX     |         |
|                             |         | La relevancia del cargo para mejorar las condiciones del pueblo                                             | XX       | XX       | XX        | XX         | XX        |           |          | XX        | XX                                           |         |        |         |
|                             |         | El cuidado de todos como principio de unidad.                                                               | XX       |          | XX        |            |           |           |          | XX        | XX                                           |         |        |         |
| Escolarización en el pueblo | Familia | Apoyo moral y económico de la madre                                                                         | XX       | XX       | XX        | XX         | XX        |           |          | XX        | XX                                           |         | XX     |         |
|                             |         | Apoyo de los abuelos                                                                                        |          |          | XX        | XX         |           | XX        |          | XX        |                                              |         |        |         |
|                             |         | Necesidad de apoyar con el sostenimiento familiar                                                           | XX       |          |           | XX         |           |           |          |           |                                              | XX      | XX     |         |
|                             |         | Ausencia del padre                                                                                          | XX       |          | XX        | XX         | XX        |           | XX       |           | XX                                           | XX      |        |         |
|                             |         | Violencia de género por parte del papá                                                                      | XX       |          |           | XX         | XX        |           |          |           | XX                                           |         |        |         |
|                             | Escuela | Desvinculada de la cultura <i>ñuu savi</i>                                                                  | XX       | XX       | XX        | XX         | XX        |           |          |           | XX                                           |         |        |         |
|                             |         | Exp. agradables relacionadas con las act. extracurriculares                                                 | XX       | XX       | XX        | XX         |           | XX        |          | XX        | XX                                           |         |        |         |
|                             |         | Agresión física y verbal por parte de los profesores.                                                       | XX       | XX       | XX        | XX         | XX        |           |          |           | XX                                           |         |        |         |

|                                                        |                   |                                                                                    |    |    |    |    |    |    |  |    |    |    |    |  |  |
|--------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|--|----|----|----|----|--|--|
|                                                        |                   | Miedo al profesor                                                                  | XX |    | XX | XX | XX |    |  |    | XX |    |    |  |  |
|                                                        |                   | Agresión física y psicológica por parte de los pares.                              |    |    |    |    |    | XX |  |    |    |    |    |  |  |
| Escolarización y profesionalización en otros contextos | Contexto urbano   | Migración temporal                                                                 | XX | XX | XX | XX | XX |    |  | XX | XX |    |    |  |  |
|                                                        |                   | Complicaciones con la adaptabilidad al nuevo contexto                              | XX | XX | XX | XX | XX |    |  | XX | XX | XX | XX |  |  |
|                                                        |                   | Permanencia por la relación de amistad                                             | XX |    | XX | XX |    |    |  |    |    |    |    |  |  |
|                                                        |                   | Permanencia al rememorar la difícil situación económica familiar                   |    |    |    |    |    |    |  |    | XX |    | XX |  |  |
|                                                        |                   | Ruptura temporal del vínculo familiar                                              | XX | XX | XX |    | XX |    |  |    | XX | XX | XX |  |  |
|                                                        |                   | Maltrato por parte de familiares.                                                  |    |    |    |    |    |    |  | XX |    |    |    |  |  |
|                                                        | Proceso educativo | Complicaciones para cumplir con las responsabilidades de la escuela y el trabajo   | XX |    |    | XX | XX | XX |  |    |    | XX | XX |  |  |
|                                                        |                   | Dificultades para integrarse a la vida universitaria                               | XX | XX | XX | XX | XX |    |  |    | XX | XX | XX |  |  |
|                                                        |                   | Elección de la universidad determinada por limitaciones económicas y familiares    | XX | XX | XX | XX | XX | XX |  | XX | XX |    | XX |  |  |
|                                                        |                   | Complicaciones con la educación a distancia y con el uso de las nuevas tecnologías |    |    |    |    |    | XX |  |    |    | XX |    |  |  |
|                                                        |                   | Compaginar profesionalización, trabajo y maternidad/paternidad                     | XX |    |    |    | XX |    |  | XX |    | XX | XX |  |  |
|                                                        |                   | Apoyo moral y económico de la madre                                                | XX | XX | XX |    |    |    |  | XX | XX |    | XX |  |  |
|                                                        |                   | Apoyo económico por parte de familiares migrantes                                  |    |    |    |    |    | XX |  |    |    |    |    |  |  |
|                                                        |                   | Corrupción y otros obstáculos en la ES.                                            | XX | XX | XX |    |    |    |  | XX |    |    |    |  |  |
| Rutas de (no) retorno                                  | Retorno           | Retorno por tenencia de tierras - cargo                                            | XX | XX | XX | XX |    |    |  |    |    |    |    |  |  |
|                                                        |                   | Retorno por cuidado de familiares                                                  |    |    | XX | XX | XX | XX |  |    |    |    |    |  |  |
|                                                        |                   | Interés por la vida comunitaria                                                    |    |    |    |    |    |    |  |    | XX |    |    |  |  |
|                                                        |                   | Retorno por conflictos familiares                                                  |    |    |    |    |    |    |  | XX |    |    |    |  |  |

|                         |                      |                                                                                                                          |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |  |
|-------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|--|--|
|                         |                      | Adaptación de la profesión a necesidades del pueblo.                                                                     | XX | XX | XX | XX | XX |    |    | XX | XX |    |    |  |  |
|                         | Migración permanente | Migración por pobreza y falta de acceso a la educación y el empleo                                                       |    |    |    |    |    |    |    |    |    | XX | XX |  |  |
|                         |                      | Mejorar la calidad de vida familiar y personal                                                                           |    |    |    |    |    |    |    |    |    | XX | XX |  |  |
|                         |                      | Construcción del patrimonio familiar en el nuevo territorio.                                                             |    |    |    |    |    |    |    |    |    | XX | XX |  |  |
| 'Hacer' y 'Estar'       | Prof. Reconocidos    | Desempeñar el cargo con base en las recomendaciones familiares                                                           | XX | XX | XX | XX |    |    |    |    |    |    |    |  |  |
|                         |                      | Preocupación por cumplir el cargo con responsabilidad                                                                    | XX | XX | XX | XX |    |    |    |    |    |    |    |  |  |
|                         |                      | El cargo y la asamblea como medio de aprendizaje                                                                         | XX | XX | XX | XX |    |    |    |    |    |    |    |  |  |
|                         |                      | Contradicciones en la toma de acuerdos.                                                                                  |    |    | XX |    |    |    |    |    |    |    |    |  |  |
|                         | Prof. Residentes     | Resentimiento por el sistema de cargos                                                                                   |    |    |    |    |    | XX | XX |    | XX | XX |    |  |  |
|                         |                      | Percepción de desconfianza de la asamblea por los hombres foráneos                                                       |    |    |    |    |    |    |    |    | XX |    |    |  |  |
|                         |                      | Celos profesionales ( <i>ku ju'vi ini na i</i> , sentir dolor por el deseo de tener o estar donde está la otra persona). |    |    |    |    |    |    |    |    | XX | XX |    |  |  |
| Prácticas profesionales | Prof. Reconocidos    | Mediar el trabajo con el cargo                                                                                           | XX | XX |    | XX |    |    |    |    |    |    |    |  |  |
|                         |                      | Apoyo de familiares para ejercer la profesión.                                                                           | XX |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |  |
|                         | Prof. Residentes     | Sueldo insuficiente para superar las necesidades personales y familiares                                                 |    |    |    |    |    |    | XX |    |    |    |    |  |  |
|                         |                      | Intenciones de migrar por la falta de oportunidades                                                                      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |  |  |
|                         |                      | Mediar la profesionalización con el servicio comunitario.                                                                |    |    |    |    |    |    | XX |    |    | XX |    |  |  |

