



Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales
ISSN: 2007-0675
revista.iberoforum@ibero.mx
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
México

Ramos Arcos, Víctor Hugo
Experiencias educativas de jóvenes indígenas en Oaxaca:
de la colonialidad del ser a la praxis comunitaria [1]
Iberoforum. Revista de Ciencias Sociales, vol. 4, núm. 1, 2024, Enero-Junio, pp. 1-31
Universidad Iberoamericana, Ciudad de México
Distrito Federal, México

DOI: <https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.324>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211078977005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante
Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

Experiencias educativas de jóvenes indígenas en Oaxaca: de la colonialidad del ser a la praxis comunitaria¹

Educational Experiences of Indigenous Youth in Oaxaca: from the Coloniality of Being to Community Praxis

Fecha de recepción: 18/09/2023

Fecha de aceptación: 04/03/2024

Fecha de publicación: 15/05/2024

<https://doi.org/10.48102/if.2024.v4.n1.324>

Víctor Hugo Ramos Arcos*

victor_ri@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2093-6626>

Doctor en Sociología

Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca

México

1 Agradezco a la Dra. Yolanda Jiménez Naranjo por el acompañamiento para la elaboración de este artículo; asimismo, reconozco el apoyo del programa Estancias Posdoctorales por México del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (Conahcyt).

* Doctor en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sus líneas de investigación se han dirigido hacia las interacciones entre juventudes indígenas, educación superior y desigualdades sociales. Entre sus publicaciones más recientes se encuentran “Jóvenes profesionistas mayas en el diálogo de saberes: interculturalidades, resignificaciones generacionales y desigualdades” (2023) y “Resignificaciones étnicas desde la universidad entre jóvenes mayas o de origen maya” (2021).

Resumen

Este artículo aborda las experiencias educativas de jóvenes indígenas en Oaxaca. A través de las perspectivas de la interculturalidad crítica y la comunalidad, se analizan las desigualdades educativas que las y los jóvenes indígenas deben atravesar durante los niveles educativos previos a la universidad y cómo tales condicionantes de colonialidad derivan en una subjetivación de la educación como un proceso ajeno, aburrido y distante. Asimismo, se analiza el azaroso tránsito hacia la universidad y cómo la inserción en modelos educativos de corte comunitario es un proceso transformador de las trayectorias educativas. La educación comunitaria aporta no sólo un mejor aprovechamiento educativo entre las y los jóvenes, sino que les permite adoptar perspectivas, aprendizajes y herramientas acordes a las necesidades de los pueblos originarios de Oaxaca.

Palabras clave

Educación superior comunitaria, jóvenes indígenas, educación superior indígena, desigualdades educativas, Oaxaca

Abstract

This article addresses the educational experiences of indigenous youth in Oaxaca. Through the perspectives of critical interculturality and communality, it analyzes the educational inequalities that indigenous young people must go through the educational levels prior to university and how such colonial conditions lead to a subjectivation of education as an external, distant, and boring process. It also analyzes the random transition to university and how insertion into community-based educational models is a transformative process in the educational trajectories. The community education provides not only better educational achievement among these young people, but also allows them to adopt perspectives, lessons and tools according to the needs of the native peoples of Oaxaca.

Keywords

Communitarian higher education, indigenous youth, indigenous higher education, educational inequalities, Oaxaca

Introducción

El creciente número de población indígena que ha ingresado a la educación superior en México en las últimas décadas evidencia un proceso social particularmente heterogéneo.² Existe una diversidad de experiencias formativas, pues, además de las universidades interculturales, las juventudes indígenas también se matriculan en instituciones de educación superior convencionales, comunitarias, técnicas y privadas. En torno a ello, uno de los aspectos que más interés y preocupación suscita entre los pueblos originarios —y entre algunos sectores de la academia— es el tipo de procesos formativos que son los más adecuados para una profesionalización que compagine con los propósitos de reproducción sociocultural y desarrollo de los pueblos originarios.

Al respecto, diversas posturas críticas han evidenciado que la educación superior intercultural ofertada por el Estado mexicano pareciera ser parte de una ideología neoindigenista que se limita a un plano discursivo y retórico sobre una supuesta nueva relación del Estado con los pueblos indígenas. Así, persiste un control ideológico en tanto los contenidos curriculares encasillan lo indígena en visiones esencialistas y folclóricas, dejando fuera del análisis la exclusión sistemática, el racismo y la desigualdad padecida por los pueblos originarios (Baronnet, 2014). En consecuencia, se argumenta que esta educación frecuentemente conduce a que las y los egresados aspiren a asumir los patrones tradicionales del profesionista indígena en México, sea en el intermediarismo, el caciquismo o el magisterio (Navarro, 2020).

2 El porcentaje de población indígena que concluyó estudios de licenciatura pasó del 5.4 % en el año 2000 a un 6.6 % en 2015 (Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [INEE y UNICEF], 2017). No obstante, su matrícula en el nivel superior (48788 estudiantes) durante el ciclo escolar 2017-2018 apenas representó un 1.2% del total de la matrícula nacional (INEE y UNICEF, 2019). Para el ciclo 2022-2023, la matrícula en este nivel se elevó a 65233 estudiantes (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). Al respecto, se debe señalar que, en ambos casos, sólo se incluye a estudiantes hablantes de una lengua indígena; los números, entonces, han de incrementarse si se incorpora a quienes se autoadscriben indígenas sin hablar una lengua originaria.

La puesta en marcha de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), con un enfoque comunitario, o las de tipo convencional en regiones con considerable población indígena, como las Universidades para el Bienestar Benito Juárez García (UBBJ), permiten estimar que esta mayor oferta educativa se refleja en un incremento de la matrícula universitaria indígena en México. Estos datos, aunque muestran una tendencia al alza de la presencia indígena en la universidad, también revelan las severas desigualdades educativas padecidas por los pueblos originarios.

La situación es similar en la educación convencional, pues son contadas las universidades que han hecho esfuerzos por evaluar y reformar su estructura eurocéntrica y cientificista o, bien, por ponderar la presencia de las juventudes indígenas en sus aulas.³ Por ello, un argumento es que el paso de las juventudes indígenas por estas instituciones las encamina a alejarse de su comunidad y su identidad étnica (Czarny et al., 2018). En tanto, a partir de los años noventa, las políticas educativas de corte neoliberal llevaron a la ampliación de la oferta educativa en áreas con escaso o nulo acceso al nivel superior —como las regiones indígenas—, pero con un carácter tecnificado y una calidad educativa cuestionable, sin mencionar su absoluta falta de pertinencia cultural (Saraví, 2015, pp. 69-70; Soto-Sánchez, 2021, p. 155). Así, Bayón (2015) plantea que la provisión deficiente de servicios públicos (educación, salud, infraestructura) por parte del Estado hacia los grupos socialmente rezagados adoptó una forma diferenciada, como si fueran ciudadanos de segunda clase, convirtiéndose así en un mecanismo de exclusión social que no hace más que preservar sus condiciones desventajosas.⁴

En paralelo, entre organizaciones indígenas, comunidades y organizaciones de la sociedad civil, se han conjuntado esfuerzos para construir propuestas educativas alternativas, con mirada autónoma y fundamentadas desde sus propias perspectivas. Bajo ese propósito, se privilegia la enseñanza de lo propio, es decir, aprendizajes situados en sus cosmovisiones y cotidianidad comunitaria, aunque acompañados también de saberes académicos y científicos puestos en diálogo, coadyuvantes a las necesidades de los pueblos originarios. Con ello, se pretende ofrecer una formación signada por la

3 Instituciones públicas y privadas como el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), la Universidad Iberoamericana (UIA), la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad Veracruzana (UV) han emprendido algunas propuestas educativas en ese sentido; ofrecen oficinas de atención y programas de becas al estudiantado indígena, y han incorporado asignaturas sobre lengua y cultura indígenas. Sin embargo, éstas no han sido iniciativas que permitan emprender transformaciones profundas de la concepción educativa y epistémica de la universidad convencional.

4 En el caso de Oaxaca, el 60.5% de la población hablante de lengua indígena inscrita en secundaria acudía a telesecundarias. De hecho, la telesecundaria es el modelo educativo con mayor número de estudiantes en Oaxaca (INEE, 2019, pp. 18-19), un establecimiento escolar al que asisten los estratos más pobres de la sociedad mexicana y en el que se padecen carencias y deficiencias educativas graves (Saraví, 2015, pp. 70 y 78).

reafirmación identitaria entre las juventudes, a fin de labrar un compromiso profesional de trabajar con y por sus comunidades.

Al respecto, también es necesario poner de relieve la cuestión de cómo las juventudes indígenas asumen sus procesos formativos. Anteriormente, este grupo se encontraba subrepresentado o era inexistente dentro de la mayor parte de las cosmovisiones y, por ende, en la vida cotidiana de los pueblos indígenas, así como dentro de la investigación social (Czarny et al., 2018, p. 5). Sin embargo, ahora las juventudes indígenas han pasado a ser un grupo etario prominente en sus comunidades y fuera de ellas, y por tanto, es más común que participen activamente en el devenir de éstas, así como en contextos sociales externos al mundo indígena como lo son las universidades convencionales, el mercado laboral urbano o las luchas feministas.⁵

En este sentido, cabe preguntarse cuáles han sido las experiencias formativas que, de acuerdo con la subjetividad de las y los jóvenes indígenas en la educación superior, les ha permitido adoptar una perspectiva comunitaria de su quehacer profesional y, con ello, asumir perfiles acordes a los requerimientos demandados por sus comunidades. Este planteamiento hace alusión a lo que Walsh (2012, p. 38) refiere como la necesidad de deconstruir el proceso formativo a fin de que se conozcan y visibilicen las redes de significación de éste.

Para abordar dicha interrogante, la presente investigación se centra en el análisis de las experiencias educativas de jóvenes indígenas profesionistas en Oaxaca a partir de la exploración de sus subjetividades en torno a sus experiencias formativas, en tanto actores que, además de apropiarse de éstas, también las reflexionan, cuestionan y resignifican. Por ello, en este trabajo se analizan aquellas prácticas pedagógicas, aprendizajes, valores y saberes, así como formas de vinculación comunitaria que, para ellos, fueron relevantes y significantes en su formación como profesionistas comprometidos con sus comunidades. Al respecto, es necesario apuntar que las experiencias formativas no sólo suceden en el entorno escolar; por lo tanto, se analiza también cómo los contextos comunitarios, económicos, familiares

5 Santana Colín (2022), por ejemplo, congregó a profesionistas indígenas para que reflexionaran sobre sus experiencias en universidades convencionales y mostraran cómo también, dentro de ellas, es posible participar en procesos formativos distintos al “blanqueamiento”, que comúnmente se asume sucede en estas universidades.

y sociales interpelan estos procesos y a las y los jóvenes indígenas en sus reflexiones al respecto.

A continuación, se presentan los planteamientos teóricos (basados en la interculturalidad crítica y la comunalidad) que guiaron el trabajo de investigación, así como el abordaje metodológico. En los resultados se exponen, en un primer apartado, las vivencias de desigualdad social y educativa padecidos por las y los jóvenes en los niveles previos a la universidad; posteriormente, se aborda su paso por la universidad a partir de la subjetivación de aprendizajes y experiencias representativas para configurar su ser comunitario. Por último, se presentan algunas reflexiones finales.

Consideraciones teóricas desde la interculturalidad crítica y la comunalidad

Desde la perspectiva de la interculturalidad crítica, se sostiene la necesidad de impulsar un “giro decolonial” que cuestione y desarme las estructuras y relaciones epistémicas, raciales y sociales que dejó el proceso colonial y que siguen siendo instrumentos de desigualdad, discriminación y racialización en las sociedades latinoamericanas (Walsh, 2012, p. 175). También se propone que, desde las llamadas “pedagogías decoloniales”, se generen otras formas de conocer, aprender y transformar el mundo, en gran medida a partir del reconocimiento de aquellas estrategias, prácticas y experiencias a las que los grupos dominados han recurrido para resistir y hacer frente a la colonialidad (Walsh, 2013, p. 25).

En el contexto de la educación, las propuestas educativas de los pueblos originarios, situadas histórica y contextualmente, se vislumbran como creadoras de experiencias, reflexiones, memorias colectivas y subjetividades muy otras (Medina y Baronnet, 2020, p. 260). La educación así concebida adopta características que la convierten en uno de los mecanismos centrales que han de dar impulso a los procesos emancipatorios de los pueblos indígenas, en tanto se trata de formar sujetos igualmente emancipados mediante el aprendizaje de saberes y valores propios, con una identidad sólida y con capacidades críticas, reflexivas y transformativas para contribuir a la reproducción de la vida de los pueblos.

Al respecto, interesa destacar la dimensión subjetiva, en tanto que los aprendizajes desde “lo propio” se traducen en crear sujetos gozosos de aprender, que desarrollan un sentido de pertenencia comunitario e identidades valoradas situadas en un “nosotros”, lo cual les genera autoestima y

les permite entender quiénes son en lo individual y en lo colectivo (Walsh, 2005, p. 28). Es decir, se da lugar a experiencias liberadoras de la colonialidad del saber y del ser, en palabras de Mignolo (2003). Algo que contrasta con las formaciones educativas desde lo externo, (la visión eurocéntrica), que tienden a producir desinterés y negación del proceso educativo, además de desvalorizar las identidades de los grupos históricamente dominados y excluidos, contribuyendo así a preservar sus posiciones de subalternidad.

Por supuesto, son procesos que se dan en medio de tensiones y disputas históricas en tanto grupos dominados y excluidos, ante un Estado que aún mantiene relaciones desiguales con los pueblos originarios, bajo las viejas estructuras de la colonialidad. Es por ello por lo que la autonomía de decidir cuál es el modelo de educación que desean construir para sí se asume como una condición *sine qua non* para dar lugar al surgimiento de propuestas educativas emanadas desde el pensamiento de los pueblos originarios. En ese sentido, la consecución de una plena autonomía indígena es fundamental y, por ello, es en ella donde se han concentrado parte de las luchas de los movimientos indígenas, organizaciones comunitarias y sociales, a fin de establecer las condiciones necesarias para crear modelos educativos propios.

Apelando a estos supuestos analíticos, la perspectiva de la comunalidad ha permeado los procesos constitutivos de una educación *desde* los pueblos indígenas de Oaxaca, en tanto la comunalidad se puede entender, entre sus muchas acepciones, como un ejercicio sintético de autorreconocimiento por nombrar lo indígena y como un recurso para edificar mecanismos que aseguren la reproducción comunitaria, como lo son los procesos formativos. A continuación, se plasman algunos de los presupuestos de la comunalidad que han hecho eco en la caracterización de la propuesta educativa indígena en Oaxaca.

En primer lugar, ha de mencionarse la condición relacional. Las dinámicas de la vida comunitaria implican pensarse como sujeto colectivo, antes que como individuo. De hecho, se proclama que en el medio comunitario no se concibe la existencia individual (Martínez Luna, 2023, p. 20). Para el ámbito educativo, esta colectividad se promueve a partir de una serie de relaciones sociales que mantienen vivo lo comunitario. Colaboración, compartencia, horizontalidad, interdependencia, reciprocidad y solidaridad, en conjunto, apelan a configurar una mentalidad comunal (Maldonado, 2013, p. 23). Por el contrario, las prácticas educativas tradicionales enfocadas en

fomentar la competencia, la meritocracia y la individualidad resultan incompatibles.

Del mismo modo, en el pensamiento comunal, se antepone la existencia, lo experiencial y la praxis como formas epistémicas que definen las formas del vivir comunitario. Martínez Luna (2023) pone en entredicho el pensamiento cartesiano de Occidente: “existo, luego pienso” y no al revés. Desde esta estructura epistémica, la práctica educativa comunitaria no se restringe al espacio del aula y al conocimiento abstracto, sino que los aprendizajes también se recogen de experimentar las distintas dimensiones de la vida comunitaria y con los actores de ésta. Así, las dinámicas comunitarias se pueden entender como una escuela desinstitucionalizada (Maldonado, 2013, p. 25). Se aprende en la experiencia de la milpa, de la organización, del trabajo colectivo, de las celebraciones; en suma, en la cotidianidad de la comunidad.

La vinculación comunitaria es también una práctica fundamental en el proceso formativo. Se suele pensar en la actividad investigativa y de incidencia como formas de aprendizaje, pero éstas también sirven como herramientas para establecer y estrechar lazos entre estudiantes y comunidades (Briseño, 2013, p. 23). Así, mediante metodologías colaborativas y participativas de investigación es posible desarrollar la capacidad de agencia y transformación social de las y los jóvenes, a la vez que se intenta incidir en la vida de las comunidades.

Otro de los ejes clave de la comunalidad reside en cómo los pueblos originarios se relacionan con la naturaleza, la tierra y el territorio. Los seres humanos son parte de la naturaleza; no se intenta su control ni dominio, como ha pretendido Occidente (Martínez Luna, 2023, p. 33). Floriberto Díaz (2021) reflexiona sobre dos aspectos fundamentales en estas relaciones: el trabajo de la tierra como sustento y fuente de vida, y las ritualidades que celebran y sacralizan a la Madre tierra. Por ello, también los aprendizajes en esta dirección son prioritarios en la educación comunitaria. Así, la defensa del territorio es un aspecto determinante en las propuestas educativas comunitarias.⁶

6 En la actualidad destaca la oferta educativa comunitaria sobre desarrollo comunitario sostenible, donde se crean sinergias entre los saberes indígenas y comunitarios con disciplinas emergentes del mundo científico.

De igual manera, el aprendizaje de saberes, lengua y cultura son elementales desde la comunalidad, en tanto que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia. Para Maldonado y Maldonado (2018, p. 2), el modelo educativo comunal posee una vertiente política. Aprender lo propio, la historia y la memoria colectiva, comprender las implicaciones del hecho colonial y las condiciones de subalternidad permiten posicionar a las juventudes en el mundo desde su comunidad y, con ello, asumir una postura coherente con los horizontes que construyen los pueblos indígenas. En ese mismo sentido, propiciar el arraigo identitario es parte de la estrategia reproductiva de los pueblos; dotar de una educación que invite a las y los jóvenes a su permanencia en la comunidad y a trabajar por ella.

Metodología

Desde una perspectiva cualitativa, la investigación se realizó a partir de doce entrevistas semiestructuradas con jóvenes indígenas profesionistas de Oaxaca: ocho mujeres y cuatro hombres. Entre las características que se consideraron para la selección estuvieron: su adscripción a un pueblo originario de Oaxaca —las y los jóvenes pertenecían a los grupos étnicos chatino, mixe, mixteco, tacuate, zapoteco o zoque, y diez eran hablantes de una lengua indígena—; que tuvieran una edad de entre veinte y treinta años,⁷ y que hubieran estudiado una carrera en una institución de educación superior. Las entrevistas se realizaron en una etapa posterior a sus estudios universitarios, es decir, ya todas y todos eran egresados y estaban insertos en su trayectoria profesional.

En relación con el lugar de residencia, es importante mencionar que las y los entrevistados se distinguían por una movilidad intensa: si bien hubo quienes vivían en su comunidad de origen, las actividades educativas y laborales les han llevado a realizar traslados locales y regionales cotidianos a lo largo de su trayectoria y, en otros casos, a migrar a entornos urbanos dentro y fuera de Oaxaca.

7 Aquí llama la atención que algunos se asumieran como jóvenes superando el rango de edad establecido. Percibirse como joven indígena después de los treinta años invita a pensar en los múltiples procesos de resignificación socioculturales formulados entre las nuevas generaciones indígenas. En ese sentido, habría que recordar que, en varios pueblos originarios, la juventud no es una etapa de la vida plenamente reconocida: se transita de la niñez a la adultez al contraer matrimonio o al adquirir responsabilidades en el sistema de cargos comunitarios.

Con respecto a las universidades donde estudiaron, entre las que arrojan la perspectiva comunitaria se encuentran el Centro de Estudios para el Desarrollo Social (CESDER), el Instituto Superior Intercultural Ayuujk (ISIA) y la Universidad Comunal del Cempoaltépetl (UNICEM).⁸ En tanto, entre las instituciones convencionales están el Instituto Tecnológico de Oaxaca (ITO), el Instituto Tecnológico de los Valles de Oaxaca (ITVO), la UABJO, la Universidad Autónoma de Chapingo (UACH), la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS) y la Universidad de la Sierra Juárez (UNSIJ).

La estrategia para acercarse a estos jóvenes consistió en identificar páginas en la red social Facebook de organizaciones, colectivos y empresas que visibilizaran su pertenencia indígena. Además, se empleó la técnica de “bola de nieve” con los jóvenes que se entrevistaban. Asimismo, se recurrió a la observación participante: se asistió a algunas actividades académicas en las que participaron estudiantes indígenas universitarios, a eventos de organizaciones indígenas, académicas y gubernamentales donde se desempeñan algunos de las y los jóvenes, así como a actividades organizativas de festejos en una comunidad.⁹

Las entrevistas fueron transcritas, luego codificadas y analizadas mediante el *software* Atlas.ti de análisis cualitativo. A fin de resguardar la confidencialidad de las y los participantes, se recurrió al anonimato en sus nombres y lugares de origen, por lo cual se utilizan pseudónimos. Asimismo, se llevó a cabo un ejercicio dialógico que consistió en el intercambio de ideas con las y los jóvenes a fin de que compartieran sus impresiones sobre el trabajo escrito, a partir de lo cual se produjeron algunas reflexiones y contribuciones para el presente texto.

Experiencias preuniversitarias: la colonialidad del ser en la educación

La escolarización indígena en México ha sido uno de los procesos sociales mediante el cual el Estado mexicano ha tratado de incorporar a los pueblos indígenas a la ideología del mestizaje. Es un proceso que entra-

8 La UNICEM se integró al sistema educativo de la UACO, creado en 2020 como parte del proceso de consolidación de la educación superior comunitaria en Oaxaca.

9 Se intentó llevar a cabo un proceso colaborativo con una organización indígena; sin embargo, el cambio de trabajo del profesionista que aceptó la propuesta afectó dicho propósito.

ña las raíces de la colonialidad, en el que al indígena se le desprovee de sus saberes —si acaso algunos están presentes en un sentido folclórico—, identidad, historia y lengua. A fin de entender apropiadamente las experiencias educativas de las juventudes indígenas en la educación superior, Czarny (2020, p. 146) sugiere mirar atrás, a los niveles previos a la universidad, y comprender las huellas que dejan las imposiciones, precariedades, desigualdades educativas y —añadiríamos— las posibles insurrecciones e insumisiones del estudiante indígena frente al hecho colonial.

Al respecto, las y los jóvenes indígenas entrevistados recrean narrativas heterogéneas sobre sus experiencias educativas preuniversitarias. Sin embargo, es posible distinguir entre quienes han resignificado el proceso de forma crítica y aquéllos que parecen haberse apropiado del discurso ideológico del mestizaje o, bien, lo conciben irreflexivamente. No obstante, casi todos comparten el haber padecido las desigualdades educativas.

Entre quienes adoptan una postura crítica, se puede ubicar a quienes asistieron a una universidad fincada en la visión comunitaria, así como quienes, desde otras experiencias educativas fuera de la institución escolar, se han insertado en dinámicas reflexivas y transformativas sobre su trayecto educativo. Son jóvenes que han atravesado por un proceso de reafirmación identitaria durante su experiencia universitaria y, desde ahí, han reconstruido esta etapa preuniversitaria, enmarcándola en acciones de resistencia, aunque haya estado marcada por las carencias y desigualdades que impone la estratificación social negativa heredada de la colonialidad.

Sobresalen las narrativas de resistencia a la imposición lingüística del español, pues la mayoría poseen una lengua materna indígena y crecieron con su uso cotidiano en el círculo familiar y comunitario. Reconstruyen su experiencia de encuentro con el español a partir de actitudes de rechazo, cuestionamiento y burla. Ignorar a los maestros en clase cuando hablaban en español —o ignorarlos simplemente por no entender el castellano—, negarse a hablar la lengua española —incluso aguantarse las ganas de ir al baño con tal de no hablar español— o hablar su lengua materna durante la hora del recreo —aunque estuviera prohibido y fueran regañados— son actitudes que dan cuenta de su rebeldía —quizá poco consciente— frente a la aculturación.

Las y los jóvenes hacen notar que sus actos de rebeldía se podrían hilar a la descontextualización de los aprendizajes en la escuela. Coinciden en que nada de lo aprendido tenía que ver con su comunidad, sus prácticas

culturales o cotidianeidad; por ello, esto se traducía en aburrimiento, desdén y apatía hacia la escuela, lo cual se reflejaba constantemente en un bajo aprovechamiento escolar. En lo que Saraví (2015) designa como la “escuela acotada”, la experiencia escolar pasa a tener una importancia mínima bajo ciertos condicionantes que generan las desigualdades educativas y contextos de exclusión social. La escolarización en el mestizaje mexicano que borra al indígena y su mundo, además de preservar la condición de colonialidad, se podría pensar como una expresión de la escuela irrelevante.

En ese mismo proceso, los desencuentros con la cultura escolar institucional también son generadores de duda, inseguridad y conflictividad. Algunos jóvenes reconocen que llegaron a adoptar un rechazo a su cultura y lengua puesto que las dificultades en el aprovechamiento escolar las atribuían a su falta de dominio del español, una idea que igualmente les socializaban los maestros. Como Martín, quien reflexiona sobre cómo adquirió una valoración lingüística del español en detrimento de su lengua materna:

[...] me empecé a desesperar [por no hablar bien español]: “y por qué no sé, por qué, por qué no he aprendido a hablar el español”. Y de repente me enojé, incluso con mi mamá: [le dije] “¡pero por qué no me enseñaste el español!”; yo sufro así, yo quiero [aprender español]. (Martín, 31 años, egresado de la licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable del ISIA)

Las resistencias y conflictos en el trayecto escolar llegan a traducirse en la atracción por otros mundos de vida presentes en su cotidianeidad familiar o social, particularmente la migración en la actualidad oaxaqueña (Aquino, 2012). De acuerdo con las y los entrevistados, entre sus compañeros eran frecuentes las deserciones escolares porque les llamaba la atención migrar a la ciudad, a Estados Unidos o, bien, dedicarse al trabajo asalariado, pero no campesino; es decir, una atracción ligada enteramente a aspectos materiales. De hecho, en las familias de las y los entrevistados fue recurrente que fueran los únicos que estudiaron la universidad, mientras que sus hermanos, aun con la venia familiar para continuar sus estudios, se decidían por esos otros caminos presentes en los imaginarios sociales.

En contraste, otros jóvenes tendieron a reflejar los procesos adaptativos y de aculturación como normativos, normalizados y, en ocasiones, gratificantes en cuanto depositaban expectativas positivas sobre haber

aprendido el español y otros conocimientos significativos para continuar sus estudios en la universidad. Son narrativas de integración al modelo de educación convencional que se ciñen a lo acrítico, sin cuestionar la invisibilización del ser indígena en la escuela y en la sociedad mexicana.

La intención de adoptar un sentido de pertenencia escolar, de acuerdo con los márgenes que imprimen los supuestos del mestizaje, está presente en actitudes como desligarse o invisibilizar marcadores culturales indígenas para, entonces, apropiarse de los de la cultura mestiza. Interesarse y esforzarse en perfeccionar hablar y escribir el español —en demérito de su lengua indígena—, burlarse de su propio origen —ya sea para cultivar su aceptación institucional o evitar ser discriminado— o, bien, destacar haber sido alumnos sobresalientes de la escuela —en claro sentido de apropiación de los valores meritocráticos— son expresiones de narrativas dirigidas a mostrarse como casos exitosos de la cultura escolar, no sólo en términos de aprovechamiento sino también en cuanto a haber logrado adaptarse al mestizaje que condiciona la escolarización convencional. La narrativa de Mariana, quien es originaria de una comunidad tacuate, describe el proceso de aculturación:

—Nosotros nos sentíamos discriminados; éramos rechazados por los niños que sí hablaban bien el español, y nos sentíamos menos porque no sabíamos lo que éramos [...]. Yo era muy tímida [en la escuela]: yo no hablaba por el miedo de no saber expresarme, por el que digan “habla mal”, “se expresa mal”, “habla como de pueblo”. Entonces yo ahí empiezo a usar un pantalón, una blusita, como para ser parte del montón.

—¿Antes no usabas pantalón?

—No, ni siquiera tenía ropa de ese tipo. (Mariana, 31 años, egresada de la licenciatura en Contaduría de la UABJO)

En el caso de las desigualdades de género, si bien persisten, llama la atención que distintos procesos han atenuado tales condicionantes. En el seno familiar, algunas jóvenes señalan que las expectativas educativas eran que hijas e hijos estudiaran la universidad, sin distinción por género. En algunas familias, estos deseos y apoyos provienen de madres o padres que quisieron continuar sus estudios en el nivel medio superior y superior pero, por alguna razón —generalmente por la insuficiencia de recursos económi-

cos—, no lo lograron. También están ligados a la presencia de algún familiar cercano con estudios universitarios, lo que motiva a las jóvenes y, a la vez, convence a sus padres de que las dejen ir a la universidad, pues a veces la duda era cómo una mujer, joven y soltera, puede irse a “vivir sola”. En otros casos, el acceso a becas dirigidas exclusivamente a mujeres —o de otra índole— fue el recurso que permitió consolidar las expectativas de estudiar la universidad.

En contraste, otras jóvenes debieron enfrentarse a obstáculos relacionados a prejuicios originados en el pensamiento patriarcal, como el antes mencionado de que una joven viva sola, lejos del escrutinio paterno. A dos de las entrevistadas se les negó el apoyo emocional y económico de los padres para aplicar a la universidad, con el argumento de conocer casos de otras jóvenes que se habían embarazado precisamente durante sus estudios universitarios, “viviendo solas”. En el caso de Bertha, con el consentimiento y apoyo de sus pares y hermanos mayores, desafió la negativa familiar y, con sus propios medios y recursos, continuó con el proceso de aplicación a la universidad, a la que logró ingresar.

Aunque las desigualdades educativas por género siguen siendo un lastre para las mujeres en Oaxaca y generan aún más dificultades para ellas, las narrativas de las entrevistadas dan visos de los procesos de cambio social profundo que se están dando, tanto en las mismas jóvenes, que por diversos medios y recursos se empoderan y se rebelan ante prácticas sociales patriarcales, como en sus familias y comunidades, que parecen estar adoptando otras visiones con respecto a los roles de género. Lo anterior se ve reflejado en que los años de escolaridad de las mujeres oaxaqueñas han aumentado lenta pero progresivamente en las últimas décadas, reduciendo cada vez más la brecha educativa de género.¹⁰

Además de estas diferencias en los trayectos, algo en lo que las experiencias educativas coincidían es en haber padecido las desigualdades educativas por igual. Las y los jóvenes subrayaban que la precariedad material de la escuela —falta de luz, de recursos pedagógicos, de internet y de agua—, acompañada de una deficitaria calidad educativa, con escuelas

10 En el año 2000, en Oaxaca, las mujeres mayores de quince años alcanzaban un promedio de 5.2 años de escolaridad, mientras que los hombres completaban 6 años. Para 2020, las mujeres tenían en promedio 7.9 años de escolaridad y, los hombres, 8.3 años (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023).

bilingües que en la práctica no operaban así, con maestros que no hablaban la lengua de los estudiantes, con la falta de personal docente y con aprendizajes poco significativos, configuraron sus experiencias previas a la universidad.

Una grave consecuencia de padecer este acumulado de desventajas era la falta de orientación con respecto a sus expectativas de continuar sus estudios en la universidad. Si bien muchos de las y los entrevistados, así como sus familias, valoraban positivamente la educación, la realidad era que había un profundo desconocimiento sobre la oferta educativa del nivel superior, ya fuera en términos de calidad educativa, la diversidad de carreras o, por supuesto, sobre los distintos modelos pedagógicos. Entonces, aunque se depositaban vagos anhelos y expectativas sobre la universidad, las y los jóvenes se enfrentaron a los estragos y déficits que deja una educación con múltiples limitaciones, lo que se agravaba con un escaso capital cultural y social con respecto a la educación superior.

Por consiguiente, algunos elegían continuar sus estudios superiores sin un proyecto educativo claro debido a la carencia de un interés vocacional o la ausencia en sus redes sociales de alguien capaz de asesorarles sobre el proceso. Entonces, la elección de universidad a veces se ceñía a consideraciones de la cercanía de la institución, la accesibilidad en términos económicos o por ser a la que habían decidido ir “todos” los que quisieron estudiar. Asimismo, la carrera se escogía en función de la oferta disponible en la institución y de lo que sonaba “conocido”, o incluso “sólo por estudiar una carrera”; en algunos casos, aunque había la aspiración de estudiar determinada carrera, la decisión también se ajustaba al “alcance de las posibilidades”, según la economía familiar. Éste fue el caso de Julia, quien debió estudiar una carrera distinta a la que aspiraba:

[...] terminé el Conafe¹¹ y estaba viendo a ver qué estudio y yo quería estudiar Agronomía. Me fui a estudiar ingeniería aquí, pero sólo fui un semestre, y como yo tenía que pagar mis estudios no me alcanzaba, me pagaban 1200 pesos de la beca al mes. [...] me comuniqué con mis compañeros que había en el Conafe, muchos estaban en Sinaloa, en Culiacán, trabajaban y estudiaban. [...] estudié Sociología (en Sina-

11 Consejo Nacional de Fomento Educativo.

loa) y ya no pude estudiar Agronomía porque Agronomía estaba en el campo agrícola y está super lejos, entonces, como ya tenía un trabajo de niñera, [...] investigué muy poquito lo que era Sociología o lo que se hacía, pero como me di cuenta de que era como la interrelación, así como social. (Julia, 35 años, egresada de Sociología de la Universidad Autónoma de Sinaloa)¹²

Como se señaló en la introducción, la tecnificación educativa ha sido una tendencia creciente en regiones con escasa cobertura educativa y, en general, de servicios públicos. En este sentido, llama la atención la recurrencia entre algunos entrevistados de, luego de acudir a preparatorias con vocación técnica porque era la opción más cercana y accesible, elegir carreras también de carácter técnico. Esta tendencia da indicios de cómo la educación ofertada para los grupos socialmente excluidos se ha orientado y limitado al aprendizaje de destrezas y habilidades manuales, lo que al parecer es un proceso presente en Oaxaca.¹³ Lo absurdo de esta estrategia educativa se verifica si se considera, por ejemplo, la apertura de un Instituto Tecnológico en la región mixe —al que una entrevistada ingresó y posteriormente desertó— cuando no existen actividades económicas asociadas a la industria o al uso de tecnologías en la zona, y, sobre todo, porque ofrece una educación totalmente ajena al contexto sociocultural y a las necesidades y demandas educativas de los pueblos originarios.

En contraste, la educación superior desde la visión comunitaria era desconocida por las y los jóvenes entrevistados. Salvo en un caso, quienes estudiaron en esas instituciones llegaron más por azar que por la convicción de querer estudiar en una universidad con perspectiva comunitaria.¹⁴

12 Casi todos las y los entrevistados vivían en contextos sociales marcados por la migración. La experiencia de Julia muestra el tipo de lazos que se han generado a partir de la migración mixteca, casi siempre para trabajar en actividades agrícolas en el norte del país y, como señala este testimonio, para estudiar.

13 En el caso oaxaqueño, Soto-Sánchez (2021) ha documentado cómo en la región del Istmo la oferta de educación pública media y superior no responde a las necesidades de las comunidades indígenas, sino que se ha tecnificado y se orienta primordialmente a satisfacer los intereses de industrias y proyectos extractivistas en la región.

14 Una situación similar es la que Bermúdez (2020, p. 167) explica sobre el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Jaltepec de Candoyoc —localidad en la que también se ubica el ISIA—, en el que apenas un 20 % de los egresados deciden continuar sus estudios universi-

Una realidad que da cuenta de las consecuencias que provocan las desigualdades educativas.

La elección de carrera desde una posición incierta también se refleja en la discontinuidad de los estudios. Quienes eligieron una institución de baja calidad educativa o simplemente incompatible con sus expectativas renovaban el ciclo de desinterés y apatía por los estudios. En este punto de inflexión, algunos deciden abandonar los estudios definitivamente o, bien, dado su ímpetu por estudiar la universidad, aunque marcado por las constricciones de las desigualdades, deciden intentar con otra carrera e institución, en la búsqueda de una educación que les genere algún significado.

Al observar estas espirales de desigualdad, podemos constatar cómo los procesos escolares previos a la universidad mantienen la condición subalterna de la población indígena, razón por la cual apenas un puñado de jóvenes son los que logran traspasar estas barreras e ingresar a la educación superior. Para dimensionar la problemática, basta decir que apenas el 7.6% de la matrícula a nivel licenciatura en Oaxaca está compuesto por personas hablantes de una lengua indígena (INEE, 2019, p. 19). Un número ínfimo si se considera que el 69.1% de la población oaxaqueña se autoadscribe como indígena (INPI, 2023) y el 31.2% es hablante de una lengua indígena (INEGI, 2022).

Experiencias universitarias

Las experiencias de educación superior se conjugan entre los modelos pedagógicos de cada institución educativa, los contextos sociales vividos y desde la subjetividad y agencia de las y los jóvenes que buscan dotar de sentido esta etapa educativa. A diferencia del nivel preuniversitario, la presencia de distintos actores y la posibilidad de interacción en otros espacios sociales, además del educativo, propician una mayor heterogeneidad en las formas de vivir la educación superior.

A continuación, se presentan dos tipos de experiencias de educación superior en las que se busca dar cuenta cómo, de acuerdo con la misma,

tarios y, entre ellos, no todos se abocan por ingresar al ISIA. Sobre quienes ingresan al ISIA, Bermúdez (2020, p. 195) apunta que es una decisión más de cercanía geográfica o económica que por un interés en la educación comunitaria. El desconocimiento y el interés limitado por la educación superior comunitaria entre los jóvenes indígenas son realidades socioeducativas pendientes de explorar y comprender.

las y los jóvenes se apropian de diferentes perspectivas sobre sí mismos, su comunidad y su rol como profesionistas en lo comunitario. Asimismo, se muestran las epistemes (saberes, valores, ideas y prácticas) de las que se apropian a partir de estas experiencias, las cuales inciden en configurar sus formas de interpretar y concebir la realidad social.

La universidad con perspectiva comunitaria

Las experiencias educativas en las universidades con perspectiva comunitaria se caracterizan por dar un vuelco trascendental en la vida de las y los jóvenes. Hay un antes y un después de esta etapa formativa. Si las experiencias previas estaban conformadas por conflictos, crisis y carencias, la experiencia universitaria se torna una experiencia totalizante en sus vidas, que implica cambios profundos en distintos aspectos de su ser y proceder.

Un primer proceso que resaltan las y los jóvenes son las implicaciones en la reafirmación identitaria y el aprendizaje de saberes propios. Conocer su historia, aprender a escribir su lengua o hablarla cotidianamente en el salón de clases y fuera de él conducen a construir una valoración tanto de su grupo étnico como de ellos mismos. En ese sentido, Walsh (2005, p. 28) asevera que el fortalecimiento identitario es fundamental en el ámbito educativo, ya que identidades sólidas conducen a formar sujetos con autoestima. Los aprendizajes en torno al “nosotros” generan curiosidad, interés y gusto por estudiar. Atrás quedaron los regaños por hablar su lengua, la apatía y el desinterés escolar, como cuenta Martín con gran elocuencia:

[...] mi gran maestro, profesor, que estimo mucho, pero que hoy ya no se encuentra en este mundo, José Guadalupe Díaz, de Tlahuitoltepec, él me enseñó [a escribir en mixe]. Recuerdo la primera sesión; nos dijo “a ver, escriban su lengua en mixe”, aunque no teníamos ninguna idea de cómo se escribía, pues ya empecé a escribir como se me ocurría, ¿no? [...] Y sí, me encantó, me gustó muchísimo, porque me llamaba mucho la atención, porque me interesaba muchísimo el hecho de que la lengua, mi lengua, se escribe. [...] empecé a hablar con otras personas en *ayuujk*, pero de otras variantes, y lo que me ayudó en ese proceso es aprender a leerlo, ¿no? Leía otras variantes y empiezo a hablar otras variantes, y actualmente puedo platicar con personas de Tlahuitoltepec, de Tama, de Alotepec, variante media, alta, baja, entonces

sin problema, pues, y me gusta mucho. (Martín, 31 años, egresado de la licenciatura en Administración y Desarrollo Sustentable del ISIA)

Martín llegó al ISIA de forma azarosa, luego de haber ingresado inicialmente a una universidad de vocación técnica y con clases en línea que poco le retribuyó. Se seguían los mismos patrones de conducta que en la preparatoria: los alumnos eran “puro relajo”. Su narrativa cambia radicalmente cuando se refiere a su paso por el ISIA: muestra actitudes por demás positivas sobre su aprendizaje que le permitieron crear un sentido de pertenencia a la institución educativa, algo que le sucedió por primera vez en su trayecto educativo. Por supuesto, además, está la profunda significación de, también por primera vez, utilizar su lengua en plenitud en distintos contextos sociales —el escolar, el familiar y el comunitario—, lo que lo condujo a refrendar su valor y uso cotidiano y, con ello, a sentirse orgulloso de su identidad *ayuujk*. Finalmente, su aprovechamiento, antes bajo, también cambió: se convirtió en un alumno con desempeño sobresaliente.

Para aquellas y aquellos entrevistados que han enfrentado una pérdida identitaria debido a la migración, la discriminación o los desplazamientos forzados derivados de conflictos interétnicos y el propio trayecto escolar previo, estos aprendizajes se vinculan más a una reidentificación: saber quiénes son y conocer qué los llevó a desdibujar su identidad indígena. Además, es evidente que esta revaloración de saberes les permite cuestionar y desligarse de los imaginarios sociales que han llegado a las comunidades como producto de la conexión con el mundo global. A partir de su reafirmación identitaria, reflexionan sobre la casi imperativa necesidad de migrar para “salir adelante” que se encuentra muy presente entre sus pares o sus hermanos, o, bien, se desprenden de patrones también recurrentes en sus lugares de origen, como son el consumismo y el materialismo como valores de “bienestar” y movilidad social.

Así, asumen los recursos de lo comunitario como legítimos para dotar de sentido sus vidas en el mundo comunitario y fuera de éste, para dejar atrás las aparentes necesidades que les imponen el materialismo y el consumismo. Podría decirse que se generan transformaciones sustanciales en las formas de pensamiento, pues son aprendizajes que fortalecen la identidad, así como la episteme comunitaria. Siguiendo a Maldonado (2013, p. 22), la comunidad requiere que las personas desplieguen una mentalidad colectiva. Lucía relata ese proceso de cambio suscitado a raíz de su experiencia universitaria:

[...] cuando yo entré a estudiar en la UNICEM, tenía la idea de hacer programas comerciales y poner música comercial, así como lo he escuchado en las estaciones de Veracruz. [...] [En la universidad] teníamos que hacer la comunicación dentro de nuestras comunidades y, sobre todo, en nuestra lengua *ayuujk*. Poco a poco fui aprendiendo y haciendo comunicación de otra manera, me lo fui grabando en la mente, lo fui degustando, por decir, y ya tuve como este concepto. Comenzó esta otra forma de pensar y de ver los medios comunitarios, que no era como yo pensaba antes. (Lucía, 27 años, egresada de la licenciatura en Comunicación Comunitaria de la UNICEM)

Las diversas significaciones que las y los jóvenes adoptan en torno a conocer o reconocer lo propio también dan la pauta para señalar que las instituciones de educación comunitaria, lejos de esencializar identidades y cultura, reconocen y se adecuan a la heterogeneidad identitaria y social de las juventudes indígenas cuando se considera a quienes hablan su lengua y se les han transmitido saberes intergeneracionalmente, pero también a quienes migraron y desconocen su pasado o a quienes se han alejado de las cosmovisiones indígenas. Entonces, estos jóvenes perciben que en la universidad no están atados a una uniformidad ni normatividad sobre qué es ser indígena.¹⁵

En ese sentido, cabe mencionar la relevancia de la investigación como herramienta pedagógica de la educación comunitaria. Al recurrir a ella, a veces desde la investigación y acción participativa y en otros casos a partir de metodologías gestadas en los proyectos educativos comunitarios, es posible desentrañar y rastrear aspectos de la historia, los conflictos pasados y contemporáneos o las memorias familiares y comunitarias como aprendizajes que, entre otras cosas, hacen posible reforzar la identidad a partir de esos muchos sentidos que cada joven construye desde su experiencia y subjetividad.

A eso se añade un rasgo sustancial: la libertad con la que se investiga permite poner de relieve el carácter autónomo del proceso educativo, tanto en la figura institucional como en la o el estudiante. Las y los jóvenes destacan su protagonismo en indagar y construir sus saberes desde lo que

15 El reconocimiento de la diversidad identitaria indígena en las universidades comunitarias es una dimensión de análisis en la que se debe profundizar.

les genera curiosidad, reflexiones y sentimientos, es decir, ejercitando sus capacidades creativas y reflexivas para asumirse como actores de la práctica educativa y de la construcción o revalorización de saberes, sin ser reducidos a meros sujetos receptores de conocimiento. Por ejemplo, Ramona destaca cómo se despierta el gusto por conocer y aprender a través de la metodología *ayuujk* para investigar:

Nos mandaban a investigar ciertas cosas, un interés desde el *jāwēn*, que es el sentir, algo que te mueve ¿no? A nosotros nos movía este tema, por qué los pueblos tienen nombres de santos [...]; esto lo aprendimos con hablar con los abuelos, las abuelas, con quienes compartíamos; no está en ningún... no hay ningún escrito “aquí lo que pasó fue esto y esto”. Eso es lo diferente y lo importante, de que conoces otra experiencia, conoces tu propia comunidad, conoces tu propio saber, reafirmas ciertas cosas y también niegas otras cosas [...]; afirmaciones y negaciones, eso es lo distinto y me gustó mucho el tema del sentir. (Ramona, 29 años, egresada de la licenciatura en Comunicación Comunitaria de la UNICEM)

Esta práctica educativa revela algunos aspectos fundamentales de la educación comunitaria. Por un lado, la centralidad de la *praxis* comunitaria, el aprendizaje que surge primordialmente a través del hacer y en el conocer el cotidiano comunitario. Es aprender haciendo, más allá del aula y de los libros; es aprender despertando un interés por vivir la comunidad. Al mismo tiempo, revela que, en la educación comunitaria, no existe un monopolio del saber depositado en figuras escolares o académicas; por el contrario, se asume una horizontalidad epistémica al considerar a todos los miembros de la comunidad como poseedores, transmisores y creadores de saberes; es decir, los saberes son colectivos y es en la colectividad donde han de aprenderse. Una práctica epistémica y pedagógica que ya González Apodaca (2016) había identificado como relevante en los bachilleratos integrales comunitarios.

De hecho, aprender y vivir la *praxis* comunitaria también refuerza procesos identitarios y los lazos sociales entre las personas de las comunidades que participan. Algunos jóvenes relatan que la gente inicialmente sentía “pena” de que los grabaran hablando su lengua o, bien, pensaban que sus saberes no eran lo suficientemente “importantes”. Sin embargo, poste-

riormente, cuando se oían en la radio comunitaria o eran invitados al salón de clases para compartir sus saberes, reflexionaban sobre el valor de éstos y de sí mismos. Así, también se generaban reflexiones entre las y los jóvenes en torno a los saberes de su comunidad y a las diferentes personas portadoras de éstos, fueran campesina, partera, hierbera, intelectual, docente o personas mayores.

Como parte imprescindible de estos modelos pedagógicos, la praxis como vinculación comunitaria se caracteriza por su cotidianeidad, cercanía y constancia, es decir, está presente a lo largo de los estudios universitarios. No se concibe como un mero trámite o como circunscrita a la prestación de un servicio social, como sucede frecuentemente en la universidad convencional. Las y los jóvenes se insertan de lleno en la vida comunitaria durante sus estudios, tanto desde las prácticas pedagógicas como por la recreación de la institucionalidad comunitaria al interior de la universidad (asambleas, tequios y festividades). En estos aprendizajes se da una apropiación de herramientas y metodologías que les permiten desarrollar capacidades de agencia acordes a la vida comunitaria. Una agencia, sí, distinta desde el perfil del joven profesionista indígena, pero que se reflexiona desde la base epistémica de la comunidad, lo que hace que sean intervenciones casi siempre bien recibidas y reconocidas por la comunidad.

El hecho de salir y conocer sí es como una referencia para las personas de la comunidad: “oye, tú, que sabes de tal cosa, échanos la mano en el cultivo de tal” o de “oye, es que quiero armar tal cosa”. Como que el mismo proceso de cuidado y defensa del territorio nos ha llevado a tener reconocido un papel en la comunidad. (Ernesto, 27 años, egresado de la licenciatura en Desarrollo Rural del CESDER)

Ernesto se ha perfilado como agente en su comunidad desde la agroecología y como activista por la defensa del territorio, en gran medida a raíz de que las prácticas de investigación y vinculación de la universidad le permitieron tener una incidencia comunitaria constante y en franca libertad (diagnósticos comunitarios participativos, programas de radio, organización de clubes juveniles y actividades culturales). Esto permite constatar cómo el aprendizaje de la praxis junto con el fortalecimiento del vínculo comunitario y la práctica investigativa durante los estudios se traduce en el reconocimiento y colaboración de la comunidad con las ini-

ciativas de agencia juveniles; se logra, así, una capacidad de agencia destacable. Además, muestra cuál es la magnitud y alcance de los procesos de vinculación que estas universidades llegan a tener en las comunidades.¹⁶

En ese contexto de interacción —siendo el territorio otro de los elementos fundamentales sobre el que se fundan los proyectos pedagógicos comunitarios—, territorio, su cuidado y defensa son nociones muy presentes entre las y los jóvenes. En la universidad se practica trabajar la tierra, hacer tequios y rituales religiosos como actividades que remiten a la ancestralidad de la relación con el territorio. Además, en su dimensión política, la defensa del territorio ha cobrado una importancia vital en la experiencia universitaria.

Las actividades investigativas y de vinculación de las y los jóvenes se orientan a tratar las consecuencias que la creciente injerencia de proyectos extractivistas trae consigo, a la vez que, desde ahí, se gestan iniciativas organizativas para la defensa del territorio de la mano con la comunidad. De hecho, también sobresale que algunos de sus trabajos terminales se aboquen a presentar alternativas de desarrollo rural como opción de vida para ellos y sus comunidades y como recurso para enfrentar las amenazas al territorio y otras problemáticas hiladas, como la migración y la desruralización. Ello da cuenta de cómo sus proyectos como profesionistas se pueden articular para fortalecer lo comunitario y cómo pueden ejercer un rol como agentes que provoquen cambios transformativos dentro de los márgenes de la vida comunitaria.

A través de estas experiencias se percibe el vuelco que la educación comunitaria puede llegar a significar para las y los jóvenes indígenas, así como para sus comunidades, al transitar de un proceso de aculturación y homogeneización en la educación previa, a una reafirmación de su ser indígena y comunitario que los conduce a construir un perfil del profesionista indígena consecuente con las lógicas comunitarias.

16 En contraste, Navarro (2020) advierte que en la universidad intercultural la vinculación comunitaria suele tener tintes paternalistas o folclorizantes, además de ser procesos que se emprenden desde una verticalidad, puesto que la comunidad no participa activamente a lo largo de los procesos, lo que implica que la misma no abraza y haga suyas las iniciativas.

La universidad convencional en disputa y otros espacios de aprendizaje

A raíz de un debate epistémico cada vez más vigoroso sobre la necesidad de incorporar otros saberes en las universidades, en el que distintos grupos académicos y no académicos pugnan por dar cabida a saberes otrora invisibilizados, se ha puesto a debate también la homogeneidad en la formación educativa de las juventudes indígenas al pasar por una institución convencional.¹⁷

Bajo este supuesto, la experiencia universitaria otorga azarosamente la posibilidad de entrar en contacto con diversas estructuras de pensamiento además del hegemónico y occidental. En ese sentido, se pone en relieve la idea de que los aprendizajes no sólo devienen del aula, sino que la universidad puede ser un espacio social donde se den cita variados grupos que circulen y transmitan saberes e ideas de distinta índole. O bien, la experiencia universitaria se puede pensar como una etapa en la que se experimentan múltiples vivencias que marcan la formación. Es decir, no hay un solo camino designado para transitar por la universidad.

Partiendo de dichas premisas, como resultado de la investigación, se encontró que algunos jóvenes con estudios superiores en universidades convencionales también poseían perspectivas comunitarias tan arraigadas como las de sus pares que estudiaron en universidades comunitarias. Sin embargo, es necesario puntualizar que estos procesos suceden en ciertos casos y con ciertas condicionantes, de manera un tanto azarosa, pues, en cambio, otros jóvenes que estudiaron en universidades convencionales continuaron con el proceso de desarraigo comunitario e identitario que venían experimentando desde los niveles preuniversitarios.

En este caso, al formarse bajo una perspectiva comunitaria en una universidad convencional, los procesos de identificación se atribuyen en gran medida a las interacciones con actores sociales dentro y fuera de la universidad que los acercaron a otras perspectivas y saberes fuera de la tradición eurocéntrica y occidental. De ahí la necesidad de subrayar que son procesos más contextuales y derivados de situaciones específicas, que pueden o no suceder. A manera de indicio, se podría plantear que quizá se tienen

17 Al respecto, Santana (2022, p. 22) sostiene que la universidad convencional ha resultado una paradoja para las juventudes indígenas, pues es, al mismo tiempo, un espacio de dominación y uno donde también es posible formarse desde la resistencia.

más posibilidades de pasar por estas experiencias en facultades donde existe un mayor número de jóvenes y organizaciones indígenas. Aunque también es necesario considerar lo que sucede a partir de las especificidades originadas en el contexto de vida de cada estudiante.

Pedro es uno de esos jóvenes que atribuye su proceso de resignificación identitaria a distintos actores y vivencias de su experiencia universitaria. Por ejemplo, relata su paso por un taller artístico para jóvenes que impulsó la radio comunitaria y el centro cultural de su comunidad, en la que precisamente el maestro, un tejedor con años de trabajo y experiencia, los invitó a inspirar sus obras en la memoria colectiva del pueblo y a conocerla a través de los relatos orales de sus abuelos. Esta experiencia hizo que Pedro mantuviera su vocación por el textil, que al principio realizaba con cierta apatía y más bien obligado por sus padres. Así, comenzó a conocer otras perspectivas para pensar su actividad: terminó por concebirla como una expresión artística comunitaria y un saber que debe preservarse y transmitirse.

Esta experiencia muestra cómo las comunidades indígenas están adoptando nuevas prácticas para incentivar que sus jóvenes permanezcan y se adentren en la vida comunitaria; a la vez, recuerda la analogía de que la comunidad es un aula y un espacio clave de aprendizajes (Maldonado y Maldonado, 2018, p. 13). La fortaleza del proceso comunitario se constata si se pone en la balanza que se trata de una comunidad con migración internacional y cercana a la capital oaxaqueña, lo que se traduce en que lo comunitario compite, coexiste y está en tensión con los procesos sociales de la migración, la descampesinización y el desarraigo.

En el caso de Pedro, su padre lo animaba a conocer “otros mundos” y así no padecer la discriminación que él sufrió cuando trabajó en Estados Unidos. Como consecuencia, sus padres le enseñaron el español y no el zapoteco, aunque, por las prácticas de cuidado con sus abuelos maternos, pudo también aprender zapoteco. En esa ambivalencia, Pedro tuvo que estudiar la secundaria y la preparatoria fuera de la comunidad para “prepararse bien”, y no en el Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de su pueblo, donde la perspectiva comunitaria está presente en el modelo educativo.¹⁸

18 En Oaxaca, en los niveles preuniversitarios también se han emprendido propuestas educativas comunitarias. Para conocer la experiencia de las Secundarias Comunitarias Indígenas, véase Jiménez y Kraisel (2018). Para conocer el proceso de los BIC, véase Bermúdez (2020) y González Apodaca (2016).

La reflexión identitaria originada en el medio comunitario de los talleres artísticos que tomó Pedro tuvo un *continuum* en la universidad, donde ser alumno de Jaime Martínez Luna fue una experiencia epistémica que a él y a sus compañeros los dejó en “*shock*”, en tanto que aprendieron a analizar su realidad indígena desde otras formas de pensamiento que anteriormente desconocían:

[...] fue como un proceso de deconstrucción; nos empezaron a meter lecturas y lecturas de muchos autores que critican la forma en que vivimos desde el nacionalismo. [...] nos pasó a muchos compañeros, como que nos dio una crisis existencial a todos, como de todo lo que he aprendido [en los niveles preuniversitarios] ha sido un error, ¿no? Entonces ya me fui construyendo otra idea y como desde la perspectiva de gestor cultural fue cambiando mi forma de pensar. (Pedro, 22 años, egresado de la carrera de Gestión Cultural y Desarrollo Sustentable de la UABJO)

Los procesos de transformación epistémica de Pedro oscilan entre la comunidad y la universidad, pues los diálogos y reflexiones también tienen lugar en las pláticas con sus pares en el pueblo. En las conversaciones con sus compañeros danzantes del baile de la pluma con los que participa en las ceremonias y festividades del pueblo, sobresalen aquéllas en las que se preguntan sobre los procesos de significación religiosas de sus danzas: si son sincretismos, imposiciones o una combinación de ambos. Igualmente, Pedro, sus compañeros del pueblo y de la universidad han reflexionado sobre si la denominación “indígena” es correcta y representativa de quienes son, pues, para muchos, no lo es.

Entre tanto, otros jóvenes enfatizan que, durante su paso por la universidad convencional, se vincularon con organizaciones indígenas y no indígenas de la sociedad civil que les permitieron acceder a otras formas de pensamiento que estaban ausentes en la educación formal de la universidad convencional. Luisa, por ejemplo, fue acreedora a una beca para mujeres indígenas que, además del financiamiento, incluía un programa en el que ella destaca haber aprendido una serie de herramientas orientadas a transformar las desigualdades de género en su comunidad. Igualmente, este trayecto formativo la llevó a complementar sus aprendizajes con talleres y actividades en las organizaciones indígenas. Para ella, esta formación

fue la que más le aportó para desarrollarse profesionalmente como agente promotora de los derechos de las mujeres. En cambio, su experiencia de educación formal en la UABJO, si bien le aportó conocimiento, carecía de relevancia para sus intereses profesionales, situados en su contexto de vida comunitario y como joven mujer indígena.

Así, estas experiencias ponen de relieve la incidencia de variados actores indígenas y no indígenas presentes en los contextos comunitarios, universitarios o fuera de ellos, que inciden en que la formación de aquellos jóvenes indígenas que transitan por la educación convencional continúe cercana a su pertenencia indígena y evitar, así, desligarse de ella.

Reflexiones finales

En la actualidad, las experiencias educativas de las y los jóvenes indígenas en Oaxaca están atravesadas por una variedad de procesos sociales que mucho tienen que ver con la acción de actores que buscan hacer efectiva la consolidación de otra educación para y desde los pueblos indígenas. Este acontecer imprime un sello de heterogeneidad que invita a conocer y comprender las diversas sendas en la educación por las que atraviesan las juventudes indígenas.

Es importante señalar que los trayectos iniciales tienen en común el padecimiento de desigualdades educativas y condiciones sociales heredadas de la estructura colonial. Tales condicionantes siguen siendo uno de los grandes lastres que impiden construir plenamente una educación de acuerdo con los anhelos de los pueblos originarios. El bajo aprovechamiento escolar, la pérdida cultural y lingüística, sentimientos de apatía y desapego escolar, y, en consecuencia, un desdibujado conocimiento sobre el mundo educativo universitario, expresado en, por ejemplo, ignorar la oferta educativa universitaria, tanto la que ofrecen los modelos comunitarios como los convencionales, son síntomas de la subalternidad que todavía padecen las juventudes indígenas.

No obstante, la educación comunitaria que los pueblos indígenas de Oaxaca han venido construyendo desde hace ya unas décadas parece ser una alternativa cada vez más sólida y plausible. Existen ya diversos ejemplos de educación comunitaria no sólo a nivel universitario, sino también en los niveles educativos previos, como las Escuelas Secundarias Comunitarias Indígenas y los Bachilleratos Integrales Comunitarios, aunque también hace falta su propagación. El presente trabajo aporta indicios de que jóvenes formados en

los proyectos educativos comunitarios desarrollan un compromiso con sus comunidades; lo trascendental es que lo hacen desde la comprensión de la historia, saberes, memorias y formas de organización social que los pueblos originarios de Oaxaca han forjado para resistir y permanecer en el mundo.

Asimismo, las experiencias educativas de estos jóvenes dan luz sobre la fortaleza de la educación comunitaria para inculcar formas de pensar y de vivir en la comunidad, lo suficientemente abiertas al tamiz de las perspectivas y subjetividades que construyen las y los jóvenes, y que al final se convierten en caminos satisfactorios y liberadores. De la misma manera, la fortaleza de estas propuestas reside en que reconfiguran la educación como una alternativa más alentadora que otros imaginarios sociales recurrentes entre las juventudes indígenas, como la migración, el abandono del campo o el desarraigo comunitario. Todavía son procesos por apuntalarse; uno de los pendientes para tal propósito es hacer más asequible la educación comunitaria a cualquier joven indígena, a sabiendas de los procesos de subalternidad aquí mencionados.

Por su parte, resulta fundamental considerar los procesos que acontecen en las universidades convencionales. La visibilización e incorporación de perspectivas y saberes de los pueblos originarios de Oaxaca llevado a cabo por académicos e intelectuales indígenas y no indígenas, así como por organizaciones sociales, es un proceso en ciernes que ha permitido orientar las experiencias de las juventudes indígenas por procesos similares a los de sus pares en la educación comunitaria. Son jóvenes que también se apropian de una perspectiva comunitaria y se abocan a adoptar un rol como profesionistas que trabajan por sus comunidades.

Finalmente, habría de señalarse que los avances en consolidar la educación universitaria comunitaria son constantes y palpables; la incidencia de nuevas generaciones de jóvenes indígenas profesionistas que fortalecen lo comunitario es un ejemplo de ello, así como el surgimiento de más universidades comunitarias en Oaxaca. El reto quizá está en profundizar y expandir el proceso más allá del nivel universitario.

Bibliografía

Aquino Moreschi, A. (2012). *De las luchas indias al sueño americano. Experiencias migratorias de jóvenes zapotecos y tojolabales en Estados Unidos*. Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social, Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.

- Baronnet, B. (2014). Los jóvenes tseltales en la vida política de las comunidades autónomas en la Selva Lacandona. En M. L. Pérez Ruiz y L. Cruz Valladares (coords.), *Juventudes indígenas: De hip hop y protesta social en América Latina* (pp. 255-286). Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Bayón, M. C. (2015). *La integración excluyente. Experiencias, discursos y representaciones de la pobreza urbana en México*. Instituto de Investigaciones Sociales, Bonillas Artigas.
- Bermúdez Urbina, F. M. (2020). *Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica, Instituto Superior Intercultural Ayuuk.
- Briseño Roa, J. (2013). La formación de educadores comunales. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 18(34), 29-38. <https://cuadernosdelsur.com/wp-content/uploads/archivo/cds34.pdf>
- Czarny, G. (2020). Negación de las historias escolares de juventudes indígenas: Punto ciego en el debate sobre educación superior. En T. Cruz-Salazar, M. Urteaga y M. López-Moya (coords.), *Juventudes indígenas en México. Estudios y escenarios socioculturales* (pp. 133-150). Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Centro de Estudios Superiores de México, El Colegio de la Frontera Sur.
- Czarny, G., Ossola, M. y Paladino, M. (2018). Presentación al dossier. Jóvenes indígenas y universidades en América Latina: Sentidos de la escolaridad, diversidad de experiencias y retos de la profesionalización. *Antropología Andina. Muhunchik – Jathasa*, 4(1), 5-18. <https://area2.upnvirtual.edu.mx/index.php/component/phocadownload/category/25-articulos-gabriela-czarny-krischkautzky?download=50:presentacion-al-dossier-jovenes-indigenas-y-universidades-en-america-latina-2018-dra-gabriela-czarny-krischkautzky>
- Díaz, F. (2021). Tierra, comunalidad y tequio. *Revista de la Universidad de México*, (877), 14-19. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/b086416c-af16-46a8-b7df-cc20e4b2c811/tierra-comunalidad-y-tequio>
- González Apodaca, E. (2016). *Apropiaciones escolares en contextos etnopolíticos. Experiencias de egresados de la educación intercultural comunitaria ayuuik*. Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Estadísticas a propósito del Día Internacional de las Lenguas Indígenas*. <https://www.inegi.org.mx/>

- inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2023). *Grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años por entidad federativa según sexo, años censales seleccionados 2000 a 2020*. https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_05_2f6d2a08-babc-442f-b4e0-25f7d324dfe0&idrt=15&opc=t
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2019). *Panorama educativo estatal de la población indígena 2018*. Oaxaca.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *Breve panorama educativo de la población indígena*.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Breve panorama educativo de la población indígena 2018*.
- Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas. (2023). *Población de 3 años y más según condición de autoadscripción indígena por entidad federativa, estimadores, 2020*. <https://www.inpi.gob.mx/indicadores2020/1-poblacion-indigena-autoadsrita-nacional-y-por-entidad-federativa-muestra-censal-2020.xlsx>
- Jiménez Naranjo, Y., y Kreisel, M. (2018). Participación comunitaria en educación-reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 223-246. <http://dx.doi.org/10.14201/teoredu302223246>
- Maldonado, B. (2013). Comunalidad y responsabilidad autogestiva. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 18(34), 21-28. <https://cuadernos-delsur.com/revistas/34-enero-junio-2013/>
- Maldonado, B., y Maldonado, C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, 50, 1-17. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-006)
- Martínez Luna, J. (2023). *Existimos, luego... pensamos. Apuntes de la comunalidad, 2017-2021*. Cámara de Diputados.
- Medina, P., y Baronnet B. (2020). Pedagogías otras. Insumisas desde la historia. Educación autónoma e intercultural en Chiapas. En S. Comboni y J. Juárez (coords.), *Interculturalidad y diversidad en la educación: Concepciones, políticas y práctica* (pp. 257-273). Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco.

- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales*. Ediciones Akal.
- Navarro Martínez, S. I. (2020). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. La experiencia de Chiapas*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Santana Colín, Y. (2022). La formación universitaria como elemento en la construcción de identidades, de posicionamiento político y de activismo. En Y. Santana Colín (coord.), *Caminares comunitarios y académicos: Narrativas de profesionistas indígenas que tensionan imaginarios* (pp. 17-34). Universidad Iberoamericana.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Centro de Investigaciones y Estudios en Antropología Social.
- Secretaría de Educación Pública. (2023). Boletín 187. *Aumenta matrícula de Universidades para el Bienestar Benito Juárez e Interculturales*: SEP. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-187-aumenta-matricula-de-universidades-para-el-bienestar-benito-juarez-e-interculturales-sep>
- Soto-Sánchez, P. (2021). La defensa de los territorios como parte de la propuesta educativa del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Cuestiones pedagógicas*, 2(30), 147-166. <https://doi.org/10.12795/CP.2021.i30.v2.08>
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación del Perú.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Editorial Abya Yala.
- Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* [tomo I] (pp. 23-68). Ediciones Abya Yala.