



**CENTRO DE INVESTIGACIONES
Y ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**ANYUKOJMIT JAYU Y
PROFESIONALIZACIÓN. NUESTRA
EXPERIENCIA SITUADA EN LA
EDUCACIÓN SUPERIOR URBANA:
TENSIONES Y REFLEXIONES
ALREDEDOR DE LA IDENTIDAD AYÖÖK.**

T E S I S

PARA OPTAR EL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

LESLYE AMAYA NÚÑEZ

DIRECTORA DE TESIS

ERICA ELENA GONZÁLEZ APODACA

OAXACA DE JUÁREZ, OAXACA

SEPTIEMBRE 2024

**©AMAYA NÚÑEZ LESLYE 2024
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS**



**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS
SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIDAD PACÍFICO SUR**



PÁGINA DE FIRMAS

El presente Comité y Jurado evaluador ha decidido aprobar, como parte de los requisitos para optar al grado de Maestra en Antropología Social, la tesis: **“Anyukojmit jayu y Profesionalización. Nuestra Experiencia Situada en la Educación Superior Urbana: Tensiones y Reflexiones alrededor de la Identidad Ayöök”** presentada por: **Leslye Amaya Núñez.**

Dra. Erica Elena González Apodaca
CIESAS Pacífico Sur

Dra. Lina Rosa Berrio Palomo
CIESAS Pacífico Sur

Dra. Velia Torres Corona
CIESAS Pacífico Sur

Mtra. Carolina María Vásquez García
UNICEM_UACO/ URC_CDMX

Septiembre de 2024

A la Maestra Juana,

mi madre, mujer y amiga que me sostiene cada día.

*Te dedico esta tesis porque este logro también es tuyo, de tu valentía y de tu sabiduría, de estar siempre,
de ser siempre.*

Mi madre es muy valiente.

Tuvo que serlo, ha tenido que serlo.

Ella dice que mi abuela Sabina también lo era, que yo lo soy, que lo Tlahui lo tengo en mi carácter, en mi fuerza, que lo agradece.

Su voz es dulce mientras me anima, mientras me recuerda que estoy en mi pueblo, que lo que estoy haciendo importa.

Vamos en medio de la noche de vuelta a casa mientras sus pasos me abren camino entre las milpas para que yo pase con confianza. Su ser en el mundo ha sido, desde que tengo memoria, abrirme camino, acompañarme mientras ando. Me guía con sus pasos pero también con sus palabras, con su escucha y sus silencios, con su presencia diaria aunque vivamos entre el pueblo y la ciudad, aunque “casa” esté aquí y allá.

A veces pienso que “casa” es mi madre y su amor abrazándome en Toton, en la casita que ella construyó porque pudo y donde yo nací, rodeada de mi abuela Sabina, tía Pancha la partera y mis tías y tíos de la familia materna. Otras veces, las más, siento que “casa” es mi madre y su amor abrazándome desde cualquier parte en la que nos encontremos con mi hermana, mi sobrino y mi gatita Negrita; mientras comemos unas enormes tortillas de maíz amarillo que ellas hicieron, mutap asado de la planta que mi abuela sembró y tecito de yerba limón con panela del pueblo. El pueblo, siempre el pueblo, con su calorcito habitándome, el calorcito de mi familia, el de mi madre.

A lo largo de esta experiencia académica, la más compleja hasta ahora para mí, fue precisamente su presencia la que me levantó, sus manos las que me arroparon cuando enfermé y su amor el que me protegió. Es por todo lo que hace ella, cada día, que pude detenerme un momento para simplemente ser, para permitirme esta vida de tesista que ha descansado en su trabajo, en sus esfuerzos, en su autonomía financiera, en sus horarios de oficina y sus interminables tareas que sostienen nuestro hogar, en su prestigio comunitario que me alcanza y me cuida.

Tyoskujöyup siempre má.

“Es bonito, es bonito recordar, parar un momento y ver lo que hecho y cómo llegué hasta aquí, es agradable porque no siempre lo consideran interesante [...] también para ayudarte porque yo he pasado por hacer proyectos y no recibir apoyo”.

Maestra Marissa

“Sí es interesante que te entrevisten y digas lo que viviste si a alguien más le sirve, como una posibilidad abierta que puede servirle a alguien y que yo puedo aportar”.

Médica Maleny

“A mí me gusta contar parte de mi experiencia de lo poco o mucho que he vivido, me agrada esa parte porque aprendo también de lo que me cuentas, tus proyectos, tus ideas, cada experiencia de cada persona siempre aprendemos algo y ambos crecemos profesionalmente [...] a veces sirve contar para conocer”.

Ingeniero Obed

“Me interesó participar tal vez para incentivar a no sentirnos tan solos o tan únicos, para motivar a una persona que le falte ese empujón para salir del pueblo [...] en el momento me ayudaron palabras de personas [...] a no sentirme tan triste y si eso me ayudó, tal vez compartir le ayude a otros”.

Ingeniero Ricardo

“Yo creo que es interesante el hecho de que tú te metas a indagar y conozcas un poquito más acerca de este tipo de temas, mucha gente en el pueblo no lo hace [...] ¿cuántos de los que son egresados regresan al pueblo o como que les interesa el hecho de conocer o de dar a conocer un poco más acerca de lo que está sucediendo realmente en Totontepec? Creo que son muy pocos, nadie está interesado realmente, solamente se limitan a decir *yo soy totontepecano*, se identifican con eso, pero pues ¿y qué estás haciendo para conservarlo?, ¿qué estás haciendo para preservar tu identidad?”.

Ingeniera Mirtha

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar y de manera muy especial, quiero agradecer infinitamente a Marissa, Maleny, Obed, Ricardo y Mirtha por haber aceptado platicar conmigo para ayudarme en esta etapa de mi vida que fue hacer mis estudios de nivel maestría; por haberme acompañado con sus historias en el complejo proceso que fue hacer este trabajo de investigación en nuestro pueblo. Su confianza para compartirme sus experiencias así como todo el tiempo y recursos que dedicaron al recibirme en sus espacios de trabajo y en algunos casos en su hogar, son regalos que siempre atesoraré. Me habría gustado hacer mucho más por ellas y ellos de lo que hice con mi escucha y mi conversación, pero siempre apreciaré con el corazón el que consideraran a ambas un agradable momento para *recordar* y contarme sus vivencias, una pausa disfrutable en medio de la intensidad de sus actividades cotidianas para mirarse a través del tiempo y el camino recorrido. Gracias por permitirme estar ahí, con mis preguntas y con mi admiración por cada una de sus trayectorias. Este trabajo no habría sido posible sin su apoyo, sin su compartir esa parte de su vida conmigo y darle sentido a esta tesis, por lo que también, con mucho cariño y respeto, se las dedico.

Agradezco así mismo a todas las personas totontepecanas radicadas en el pueblo y fuera de él, que convivieron conmigo durante mi trabajo de campo ayudándome con sus pláticas, su tiempo regalado, las caminatas compartidas en las calles de Totontepec, sus historias así como sus conocimientos sobre nuestro pueblo; información que solicité con intenciones claras sobre mi trabajo de investigación y que cuidadosamente recibí y decidí cómo presentar o no aquí. Gracias por sus ánimos y felicitaciones a mi proyecto y mi persona.

Un agradecimiento profundo a mi pequeña familia que siempre estuvo para mí de todas las maneras que le fue posible desde que comenzó esta ilusión de acceder al posgrado. A mi madre que es pilar y presencia amorosa, a mi hermana Eunice con su cariño y su forma de hacer hogar cuando estamos juntas, a mi pequeño sobrino Pablo que tantas veces me rescató con su sonrisa y sus tiernos abrazos, con sus manitas agarrándose de las mías para jugar cuando “mi tarea” entraba en revisiones.

Escribir esta tesis fue un hacer y deshacer, fue crear y pensar, repensar mucho, revisar qué no quería dejar en este espacio que posibilita unas cosas pero también limita otras. Escribir como la oportunidad de vivirme distinta y entender de a poco, de qué se trataba todo esto siendo una profesora y pedagoga inmiscuyéndose en la antropología. En ese entenderme y reconocirme, agradezco con todo mi cariño a mis amigas que me acompañaron pero que además

me cuidaron desde su amor por mí y lo que soy. Gracias a Laura por su poderosa presencia en mi vida, por alegrarme solo con ser ella; a Inelva por la admiración con que me invita a verme; a Lucero y Gigi por enseñarme a caminar este planeta con calma y cuidándolo; a Alondra por la más maravillosa retroalimentación y sensibilidad entregada; a Fátima y Maya por su fuerza para sostenerme cuando yo misma no podía; a Xóchitl por su ternura para animarme; a Miriam y Hanlly por su palabra ayuuk que me comprende; a Biaani por su amoroso apoyo desde que nos conocimos en la universidad; a Ivette por su entusiasmo para animarme en mis nuevos proyectos; a Izchel por su confianza en mi capacidad profesional; a María por su arte compartido; a Mayra por su fe y cercanía espiritual; a mi prima Mari por ser mi hermana mayor y todo lo que ese lugar me ofrece; a Sofía por llevarme a mirar más allá de México y conectar con otras mujeres en su camino de regreso a sus lenguas. Agradezco a cada amiga que me abrazó y alimentó, que sostuvo mi mano real y simbólicamente a lo largo de esta experiencia.

Muchas gracias también a las mujeres que aún sin conocernos en persona, me abrazaron con su trabajo a la distancia, esta tesis no habría llegado a ser de no haberlas encontrado en mi camino: gracias infinitas a Carmen de LaespaciadeVulpes y a Mujeres Talentosas MX y su poderoso equipo cuya apuesta política nos apoya a las mujeres en estos caminos académicos, con su ternura y propuesta feminista. Les agradezco igualmente el invitarme al autoreconocimiento, al agradecerme todo lo que me esforcé para aprender algo que me era muy ajeno y que me confrontó de muchas formas para finalmente ver concluido este trabajo de investigación. Gracias a la Leslye del pasado que no estaba tan consciente de todo lo que implicaría este camino pero que me puso aquí. Me agradezco por resistir todo esto, por recuperar la cordura y por tejer la red que me sostuvo a lo largo de estos tres años de maestría, sobre todo en el último, el más duro considerando las circunstancias precarizantes que implica extender un trabajo de este tipo.

Agradezco también a mi directora de tesis Erica González Apodaca por todo su trabajo, tan puntual y comprometido con mi texto, por ser guía crucial de este proceso. Gracias a mis lectoras desde el protocolo de investigación, Mónica Chávez González y Patricia Rea Ángeles, como a mis lectoras de esta fase final, Lina Berrio Palomo, Velia Torres Corona y Carolina Vásquez García; por sus miradas que nutrieron esta tesis.

A las personas que hacen al CIESAS Pacífico Sur por su dedicación y al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por la beca recibida.

RESUMEN

TÍTULO DE LA TESIS:

ANYUKOJMIT JAYU Y PROFESIONALIZACIÓN. NUESTRA EXPERIENCIA SITUADA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR URBANA: TENSIONES Y REFLEXIONES ALREDEDOR DE LA IDENTIDAD AYÖÖK.

FECHA DEL GRADO:

SEPTIEMBRE 2024

NOMBRE:

LESLYE AMAYA NÚÑEZ

GRADO PREVIO AL QUE OPTA:

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

INSTITUCIÓN PREVIA:

UNIVERSIDAD MESOAMERICANA OAXACA

Las voces que hablan en este trabajo son de personas originarias de Totontepec Villa de Morelos, una comunidad de la sierra mixe en el estado de Oaxaca, de la cual yo misma soy originaria. Voces con diversos sentidos de identidad ayöök, nuestro pueblo y punto de referencia. Construyo la investigación desde mi lugar como mujer ayöök profesionalista, como sujeta de estudio y al mismo tiempo como investigadora, junto con otras y otros profesionales ayöök que reflexionamos sobre nuestros propios procesos y experiencias relevantes, para denunciar las prácticas esencialistas y excluyentes que persisten sobre las personas indígenas, poniendo el foco en cómo construimos nuestras experiencias de profesionalización en las instituciones de educación superior urbana, para analizar cómo dichas experiencias inciden en la configuración diversa de nuestras identidades ayöök. Mi trabajo se pregunta por los sentidos de la profesionalización y las formas en que las experiencias profesionales se imbrican y se tensionan con los sentidos de la identidad personal y colectiva ayöök desde dos lugares clave: el género en tanto somos mujeres y el racismo lingüístico en tanto somos sujetas y sujetos hablantes de la lengua ayöök. El análisis se construye desde el cuestionamiento por los procesos de etnicización y las posturas alrededor de la etnicidad en relación con la profesionalización.

ÍNDICE

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Índice de figuras | 13 |
| Índice de tablas | 14 |
| Abreviaturas | 15 |
| | |
| INTRODUCCIÓN | 17 |
| i) Punto de partida de la investigación | 17 |
| ii) Estudios de jóvenes indígenas y profesionalización en México | 20 |
| iii) Planteamiento del problema y objetivos de esta investigación | 25 |
| iv) Engranaje teórico | 32 |
| v) Metodología | 39 |
| v.1 Reflexividad fuerte feminista y hacer etnografía desde dentro | 40 |
| v.2 Acciones metodológicas: entrevistas narrativas y observación participante de base etnográfica | 42 |
| v.3 Articulaciones con la autoetnografía como método etnográfico..... | 43 |
| vi) Presentación de las personas interlocutoras | 50 |
| | |
| CAPÍTULO 1. PANORAMA DE LA ESCOLARIZACIÓN Y DINÁMICAS DE LA IDENTIDAD AYÖÖK EN TOTONTEPEC VILLA DE MORELOS..... | 57 |
| 1.1 Acercamiento contextual a Totontepec | 57 |
| <i>Sobre su nombre</i> | 57 |
| <i>Ubicación y población del municipio de Totontepec</i> | 60 |
| <i>Tradición oral</i> | 63 |
| <i>Origen del pueblo mixe</i> | 64 |
| <i>Forma de gobierno</i> | 66 |
| <i>El tequio</i> | 69 |
| <i>Características socioeconómicas y condición de marginación</i> | 71 |
| <i>Servicios</i> | 72 |
| <i>Características lingüísticas</i> | 73 |
| 1.2 Historia de la escolarización y los servicios educativos en la comunidad | 75 |
| <i>Una vista a las experiencias de escolarización de las mujeres en la región mixe.....</i> | 80 |
| 1.2.1 La educación básica | 82 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 1.2.2 La educación secundaria | 85 |
| 1.2.3 La Educación Media Superior | 86 |
| 1.2.4 La Educación Superior | 88 |
| 1.3 Caminar hacia la universidad: trayectorias escolares-profesionales y sentidos de la identidad étnica ayöök | 92 |
| 1.3.1 Referentes de la identidad ayöök | 94 |
| 1.3.2 El pueblo como lugar de origen | 99 |
| 1.4 Conclusiones del capítulo | 104 |

**CAPÍTULO 2. MUJERES AYÖÖK PROFESIONISTAS: LA RELACIÓN
ENTRE EL GÉNERO Y LA EXPERIENCIA DE PROFESIONALIZACIÓN
FUERA DE TOTONTEPEC**

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.1 El género en relación con la realidad educativa mexicana como lugar necesario desde el cual mirar | 106 |
| 2.2 Mi propio camino como recurso para situar el problema de investigación | 113 |
| 2.2.1 Mi experiencia en la universidad. Año 2006 | 113 |
| <i>Los antecedentes de mi vida en el pueblo</i> | 113 |
| <i>Historias y destinos escolares en tensión</i> | 114 |
| <i>Ser mixte en la universidad, un lugar de enunciación irrelevante</i> | 116 |
| 2.2.2 La experiencia de volver al pueblo a través del trabajo de campo. 16 años después | 118 |
| <i>Entre encuentros y desencuentros del ir y venir</i> | 118 |
| <i>Ser mujer y hacer investigación “desde dentro”</i> | 120 |
| 2.3 El caminar de tres mujeres ayöök profesionistas: experiencias de desigualdad, construcción de sentido y algunas de nuestras respuestas | 123 |
| 2.3.1 La historia de Marissa: la docencia como elección profesional feminizada y tutelada | 126 |
| <i>La elección de carrera profesional</i> | 127 |
| <i>Estudiar bajo una red de tutela</i> | 129 |
| <i>La docencia como profesión feminizada</i> | 132 |
| 2.3.2 La historia de Maleny: la medicina como posibilidad profesional para una mujer y las violencias de ejercerla | 135 |
| <i>Violencias de género en el ejercicio profesional</i> | 139 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.3.3 La historia de Mirtha: la agronomía como opción dentro de una historia de acumulación de desventajas | 142 |
| <i>Resignificando la historia escolar</i> | 143 |
| 2.4 Ser mujer ayöök profesionalista: las tensiones y las distancias | 147 |
| 2.4.1 Entre la identidad ayöök, la práctica cultural y la condición de género | 148 |
| <i>Trabajo de las mujeres ayöök y transmisión cultural</i> | 148 |
| <i>La condición de género como desigualdad</i> | 153 |
| <i>Matrimonio y maternidad</i> | 157 |
| 2.4.2 La “elección” profesional | 161 |
| 2.4.3 La profesionalización como proyecto intergeneracional | 162 |
| 2.4.4 El lugar clave de las madres | 166 |
| 2.5 Conclusiones del capítulo | 169 |

CAPÍTULO 3. “¡NAMYASÖ'ÖKJÜ JATS NYAKTSI'IVÜ! ¡MINË YA TSO'O!”. EL CALORCITO QUE SE SIENTE AL HABLAR AYÖÖK:

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| NUESTRA LENGUA, LOS AFECTOS Y LA PROFESIONALIZACIÓN | 172 |
| 3.1 La lengua ayöök como categoría analítica | 174 |
| 3.1.1 Lengua, oralidad y epistemologías ayöök | 174 |
| 3.1.2 La lengua anclada en los afectos y las memorias | 179 |
| 3.1.3 Racismo lingüístico y racismo epistémico | 180 |
| 3.2 La escolarización y la lengua ayöök | 184 |
| 3.2.1 Genealogías del racismo lingüístico en la escuela | 187 |
| <i>Las memorias de ellas: Mirtha, Marissa, Maleny</i> | 189 |
| <i>Las memorias de ellos: Ricardo y Obed</i> | 191 |
| <i>Mis propias memorias</i> | 192 |
| 3.3 Las voces de profesionistas ayöök: lengua ayöök, trayectorias universitarias y ejercicio profesional | 195 |
| 3.3.1 Entender al mundo en lengua ayöök es una dura desventaja: racismo en la universidad y fuera de ella. La historia de Obed | 195 |
| 3.3.2 Cuando la universidad visibiliza el origen indígena y su impacto en el vínculo con la identidad ayöök. La historia de Mirtha | 204 |
| 3.3.3 Silenciar la lengua y experiencia de vida ayöök como síntoma del racismo latente. La historia de Ricardo | 210 |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3.3.4 Hablar ayöök como ventaja en el ejercicio profesional. La historia de Maleny | 215 |
| 3.3.5 Mirar los contrastes | 218 |
| 3.4 Conclusiones del capítulo | 220 |
| CONCLUSIONES | 224 |
| BIBLIOGRAFÍA | 235 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Camino a Totontepec: su bosque. Archivo personal. Septiembre 2022 | 58 |
| Figura 2. Una vista de Totontepec en el mes de lluvias. Archivo personal. Septiembre 2022 | 59 |
| Figura 3. Anyukääts o la Peña del Trueno, una vista desde el pueblo. Archivo personal. Octubre 2022 | 59 |
| Figura 4. Mapa de México y Oaxaca: división interna por regiones | 61 |
| Figura 5. Mapa de Oaxaca y la región mixe alta en la Sierra Norte: Totontepec Villa de Morelos | 62 |
| Figura 6. Jardín de niños Emiliano Zapata. Archivo personal. Enero 2024 | 82 |
| Figura 7. Vista de la entrada a la Escuela Primaria Urbana Federal Minerva. Archivo personal. Enero 2024 | 83 |
| Figura 8. Patio general del Centro Cultural Totontepecano. Archivo del Colegio Salesiano Totontepec en su cuenta oficial de Facebook | 85 |
| Figura 9. Entrada a la Escuela Telesecundaria. Archivo personal. Enero 2024 | 86 |
| Figura 10. Aulas del Plantel 41 Totontepec. Archivo personal. Enero 2024 | 87 |
| Figura 11. Vista de las instalaciones actuales de la Universidad del Pueblo. Archivo personal. Enero 2024 | 88 |
| Figura 12. Población indígena (HLI) en la Educación Superior en México | 107 |
| Figura 13. Población en la Educación Superior en Oaxaca (cifras promedio a nivel estatal sin especificación de adscripción indígena) | 108 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabla 1. Tipología de la Educación Superior Intercultural en México | 25 |
| Tabla 2. Presentación de las personas interlocutoras | 52 |
| Tabla 3. Opciones profesionales de jóvenes que egresaron del COBAO en Totontepec | 89 |

ABREVIATURAS

| | |
|-----------|--------------------------------------------------------------------------------|
| CCT | Centro Cultural Totontepecano |
| CDMX | Ciudad de México |
| CGEIB | Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe |
| COBAO | Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca |
| CONAPO | Consejo Nacional de Población |
| CONEVAL | Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social |
| COPLAMAR | Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados |
| CRENO | Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca |
| DIF | Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia |
| DIGEPO | Dirección General de Población de Oaxaca |
| EDUCA | Servicios para una Educación Alternativa A.C. |
| HLI | Hablante de Lengua Indígena |
| ICMKO | Instituto Comunitario Mixe Konk Oy |
| IEEPCO | Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca |
| IEEPO | Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca |
| IES | Instituciones de Educación Superior |
| IMSS | Instituto Mexicano del Seguro Social |
| INALI | Instituto Nacional de Lenguas Indígenas |
| INEA | Instituto Nacional para la Educación de los Adultos |
| INEGI | Instituto Nacional de Estadística y Geografía |
| INMUJERES | Instituto Nacional de las Mujeres |
| IPN | Instituto Politécnico Nacional |
| MEJOREDU | Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación |
| PEMEX | Petróleos Mexicanos |
| PMD | Plan Municipal de Desarrollo |
| SAGARPA | Secretaría de Agricultura y Desarrollo Rural |
| SEP | Secretaría de Educación Pública |
| TOEFL | Test of English as a Foreign Language |
| UABJO | Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca |
| UACO | Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca |

| | |
|-------|------------------------------------------------------------|
| UNAM | Universidad Nacional Autónoma de México |
| UP | Universidad del Pueblo |
| UPIBI | Unidad Profesional Interdisciplinaria de Biotecnología IPN |
| UPN | Universidad Pedagógica Nacional |
| UVM | Universidad del Valle de México |

INTRODUCCIÓN

i) Puntos de partida de la investigación

¿Qué experiencias se generan en sujetas y sujetos caracterizados como “indígenas” a partir de procesos de etnicización (Pérez Ruiz, 2007), que emprenden trayectorias de migración y escolarización enmarcadas en condiciones estructurales de desventaja? ¿Cómo acceden a la educación superior y se forman como profesionales?, ¿qué pasa con sus referentes para reconocerse étnicamente y por qué preguntarse por este encuentro problemático es de interés? ¿Para quién, para quiénes?

Esta investigación centra la atención en las experiencias de personas ayöök¹ en sus trayectorias familiares y comunitarias hacia la universidad y su paso por instituciones de educación superior urbana. Se trata de personas originarias de Totontepec Villa de Morelos, una comunidad de la sierra mixe en el estado de Oaxaca, de la cual yo misma soy originaria. Mi trabajo se pregunta por los sentidos de la profesionalización y las formas en que las experiencias profesionales se imbrican y se tensionan con los sentidos de la identidad personal y colectiva ayöök.

El trabajo se sitúa en el campo de estudios de la antropología de la educación, que comprende los procesos educativos (escolares y no escolares) como construcciones sociales, culturalmente situadas, históricas y contingentes. Se enfoca en la agencialidad de los sujetos y los significados construidos en el marco de estructuras sociales y relaciones de poder, que en este caso atraviesan las trayectorias y experiencias de profesionalización de sujetos y sujetas ayöök. El análisis se construye desde el enfoque etnográfico y autoetnográfico, este último como postura política que encuentro necesaria para dialogar con el otro, la otra, asumiéndome yo misma como mujer ayöök.

La importancia de reflexionar sobre nuestra profesionalización en tanto personas ayöök, está en que la educación superior es un derecho al que poco hemos podido acceder como lo muestran los datos duros del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2022): en México, la población de 15 años y más hablante de lengua indígena (HLI) cuenta con un nivel de escolaridad promedio de 6.2 grados, lo que equivale a la educación primaria completa;

¹ Aunque ayöök hace referencia específicamente a la lengua de mi pueblo, ocupo esta palabra para no escribir en español, por ejemplo, mujer mixe sino mujer ayöök, debido a mi postura política de abrazar mi lengua negada, a pesar de mis incomprensiones sobre ella.

en contraste la población no HLI de 15 años y más, tiene un promedio de 10 grados de escolaridad, equivalente a la educación básica completa (primaria y secundaria) y un año de educación media superior.

Hablar desde nuestro lugar de enunciación como profesionistas ayöök, me resulta necesario para contribuir a colocar nuestras voces en la discusión sobre la pertinencia y la equidad de la educación, la universidad, los derechos de los pueblos indígenas. Analizar de forma situada lo que ocurre en esta relación compleja, que involucra preguntas identitarias sobre quiénes somos y cómo somos: los juegos de poder, las violencias, las desigualdades, el racismo y las formas de la exclusión, desde las experiencias concretas de las y los sujetos que las viven. Las voces que hablan en este trabajo son de personas originarias de Totontepec, con diversos sentidos de identidad ayöök, nuestro pueblo y punto de referencia de este trabajo.

Al ser el tema la profesionalización de personas ayöök, la etiqueta “indígena” marca de diversas formas nuestras historias y para analizarla, desarrollo en el apartado *iii) Planteamiento del problema y objetivos de esta investigación*, la postura de Maya Lorena Pérez Ruiz (2007) sobre el proceso de etnicización que cuestiona desde dónde se define y a quiénes se define como “indígenas”. Pero para esta primera mención, cabe señalar que la autora argumenta se trata un proceso que clasifica como “otros” a las poblaciones dominadas, es decir:

“que han sido “eticizados” por aquéllos que, desde el poder político, económico y aun académico los han caracterizado como diferentes sobre la base de sus rasgos culturales, religiosos, identitarios, e incluso raciales [...] Con esto no se quiere decir que tales poblaciones sean inexistentes, o que no puedan ser portadoras de características culturales e identidades específicas; por el contrario, es posible que, incluso, como las de origen prehispánico tengan una existencia anterior a los estados nacionales, o que mantengan la ancestralidad como elementos constitutivos de su identidad. Estos elementos, sin embargo, no son los que los caracteriza como étnicas; lo que los determina es que tales elementos, en ciertos contextos, sean exaltados y empleados para minorizarlas, para convertirlos en “otras”. (p. 44)

Es un proceso que no solo se ha realizado sobre poblaciones consideradas indígenas, pero para fines de mi investigación inscrita en la antropología de la educación, me enfoco en ellas y específicamente, en mi pueblo ayöök pues el reconocimiento de quienes somos y nuestras riquezas, no ha sido prioridad en los modelos educativos que conocimos, donde persiste el blanqueamiento oculto tras las políticas de mestizaje y de mexicanidad características del siglo XX. Con la emergencia del multiculturalismo, la educación superior diferencial, pensada para las poblaciones consideradas indígenas, asume una marca intercultural que, aunque enuncia la pertinencia cultural y lingüística, no reconoce de facto la diversidad como una riqueza y un derecho históricamente negado.

Frente a este escenario macrosocial, construyo esta investigación desde mi lugar como mujer ayöök profesionalista, como sujeta de estudio y al mismo tiempo como investigadora, junto con otras y otros profesionales ayöök que reflexionamos sobre nuestros propios procesos y experiencias relevantes, para denunciar las prácticas esencialistas y excluyentes que persisten sobre las personas indígenas, poniendo el foco en *cómo construimos nuestras experiencias de profesionalización en las instituciones de educación superior urbana, un conjunto de personas originarias de Totontepec, mujeres y hombres profesionalistas, para analizar cómo estas experiencias inciden en la configuración diversa de nuestras identidades ayöök.*

Tres importantes aclaraciones:

1°. En este trabajo “indígena” y “ayöök” los entiendo como distintos. La categoría “indígena” la utilizo estratégicamente para incursionar en el campo, pues es a través de ella que tengo acceso a la información de fuentes que tratan temas relacionados con los pueblos así definidos y también posiciona mi trabajo dentro de esta área de estudio. Siguiendo lo que plantea Yásnaya Aguilar Gil (2019), la entiendo como categoría política impuesta por el Estado y no como categoría identitaria: “más que una categoría identitaria, es una categoría política transitoria e históricamente determinada” (párr. 10) que no aparece ni existe en nuestra lengua ni pensamiento ayöök. Apoyándome en esta autora ayuujk, entiendo que no se trata de “una categoría cultural ni racial (aunque sí racializada)” y que, como dice ella, no basta con negar la palabra y dejar de usarla para que en tanto categoría deje de operar en quienes somos reconocidos así. Sin embargo, retomo el que posibilite “usarla como herramienta política para subvertir las estructuras que la sustentan” (Aguilar Gil, 2018, p. 28). Al no reconocirme en la categoría “indígena”, elijo el término en mi propia lengua “ayöök”: soy ayöök por el lugar de donde vengo, donde está enterrada mi placenta y donde crecí en comunidad hasta que, como lo muestra mi historia particular, tuve que desprenderme de esa tierra y de mi existencia en ella, porque deseaba seguir estudiando la universidad. Nombrarme ayöök es mi postura política. Así, en mi lengua ayöök –que es mía, aunque por ahora no la hable– y que escribo para irrumpir en un mundo castellanizado, para ocupar un espacio académico donde hacer visible nuestra realidad desde dentro, desde una antropología comprometida con quienes somos Anyukojmit jayu² y lo que tenemos para decir (Molina Fuentes, 2020). En mi caso autodenominarme ayöök es resultado de mi propio proceso de reencuentro con mi pueblo. Las otras personas interlocutoras y colaboradoras de este trabajo, tendrán sus propios lugares de enunciación.

² En el capítulo 1 explico con detenimiento cómo se traduce, pues esta forma de autonombrarnos se explica en función del contexto en el que vivimos.

2°. A lo largo de este texto utilizo el femenino genérico para resaltar mi condición de mujer implicada en la investigación. Sumándome a la postura de Dau García Dauder y Marisa G. Ruiz Trejo (2020), se trata de *“una forma de compensar la invisibilización del sujeto de conocimiento científico “mujeres”* (p. 23). En este caso, me reconozco como sujeta de conocimiento, así como a las mujeres que colaboran en este estudio, compartiéndome sus historias, experiencias y reflexiones. Los colaboradores hombres tendrán su propio lugar de enunciación en este trabajo, cuando la voz masculina deba especificarse.

Si bien esta investigación no la pensé desde un enfoque feminista y no está construida desde esta teoría, mi mirada y mi reflexión se han nutrido a través de las discusiones feministas que me interpelan cada día. Sin embargo, esta tesis quedará en deuda con el interés de las mujeres intelectuales indígenas, que cuestionan los feminismos como una herencia de Occidente para construir la historia y buscan reivindicar un curso propio: *“es que tenemos una historia diferente, tenemos un tiempo y un espacio diferente a Occidente”* (Cumes Simón, 2021). Me interesó retomar los planteamientos de los feminismos de la diferencia y comunitario, con el honesto propósito de construir un trabajo de investigación que no solo me beneficie como investigadora con fines académicos y personales, sino que también sirva a quienes colaboraron conmigo.

3°. La redacción de este texto es posible a pesar de la tensión narrativa que me representó hablar *desde y entre* distintas voces narrativas: el yo, el nosotras y nosotros y el ellos y ellas. Voy y vengo entre estas tres voces a lo largo de la investigación, por la complejidad que me supuso *“hacer investigación desde dentro”* y no por una inconsistencia en mi redacción. Como apuntó la Dra. Velia Torres Corona, mi lectora y acompañante en este proceso *“no se trata solo de una característica de texto en cuanto a la forma, sino de un aspecto crucial en la reflexión teórico-metodológica”* que pude construir y que en palabras de ella *“puede abonar a la discusión sobre las implicaciones de hacer antropología desde dentro y de las maneras de escribir textos etnográficos desde este tipo de posicionamiento”* (2023).

ii) Estudios de jóvenes indígenas y profesionalización en México

En la perspectiva sociocultural de la educación y los estudios de los procesos educativos como producción cultural, sostenida entre otros por Levinson y Holland (1996), la escuela es considerada un espacio social e históricamente construido, donde convergen y se producen diversos significados de la persona y modelos de *“persona educada”*, que se disputan en el marco de un sistema de relaciones de poder y hegemonía (Levinson y Holland, 1996). Como

dispositivo, la escuela no constituye un espacio neutral, ya que las habilidades, subjetividades y conocimientos que la escuela valora, corresponden a los que detentan sectores privilegiados por la estructura de poder y sus mecanismos de construcción de diferencias de clase, género y condición étnico-racial.

En torno a las juventudes indígenas, su profesionalización como objeto de estudio antropológico y/o etnográfico ha favorecido comprender cómo opera el encuentro problemático con esas construcciones hegemónicas de lo indígena, donde la riqueza y diversidad de sus experiencias y saberes previos son silenciadas o abordadas como una condición deficitaria de desventaja social, que por lo tanto requiere de un trato diferenciado, paternalista (Santana Colín, 2017) que tiene un trasfondo racista.

Los estudios sobre “profesionistas indígenas” se han desarrollado desde diferentes ámbitos:

- 1) El ámbito de las juventudes, enfatizando lo joven y cómo se construye en diferentes instituciones de educación superior (IES) a partir de programas de “inclusión” a los cuales se critica la “occidentalización” que implica la experiencia: pérdida de los valores étnicos, de las lenguas y de la valoración de los saberes propios. Autores como Mato (2018) y Hernández Loaeza (2018) discuten que, por ello, es necesario no solo garantizar el ingreso y egreso de estudiantes indígenas en las universidades, sino transformar la lógica colonial implícita en esos programas.

Algunos estudios en este ámbito son los realizados por Urteaga Castro y García Álvarez (2015), para quienes el sujeto profesionista indígena se posiciona de maneras múltiples en los diferentes ámbitos contemporáneos donde se desenvuelve, además del educativo; entre ellos se encuentra su lugar de origen al relacionarse con otros pueblos indígenas, en otros contextos y con otras culturas a nivel regional, nacional e internacional. Señalan que a través de la migración o de otros procesos socioculturales, el sujeto es visible y se reposiciona, además de que fluye constantemente, por lo que su construcción es un proceso diverso y flexible.

Por su parte, Guzmán Gómez (2017) afirma que, si bien el contexto educativo le representa dificultades al sujeto indígena, este se construye en resistencia y reivindicación de su identidad indígena al asumirse capaz de ejercer una profesión y de lograr la movilidad social con la que se asocia la profesionalización en circunstancias específicas como pobreza y precariedad. Le da “un sentido particular

a su formación académica, dado que el sentido *instrumental* de los estudios se encuentra entrecruzado por el sentimiento de *sacrificio, orgullo y privilegio*³ (p. 78).

Para Pérez Ruiz et. al. (2015), es debido a la experiencia educativa, pero también a la migración y el contacto intercultural, que los sujetos indígenas reflexionan sobre su identidad y pertenencia étnica. Procesos de los cuales señalan, “no existen conclusiones ni afirmaciones definitivas” (p. 24).

La mirada de este ámbito –con enfoque en las juventudes indígenas– se centra en la experiencia del profesionista indígena en formación, mas no profundiza en la relación de poder que existe entre su construcción y las políticas educativas bajo las cuales se le forma, lo que nos lleva al siguiente ámbito.

- 2) Un aspecto fundamental en el estudio de las identidades étnicas y la profesionalización es, precisamente, esa relación de poder que existe, entre la construcción de la experiencia de profesionalización de jóvenes indígenas y las políticas educativas bajo las cuales se les forman. En este ámbito es donde mi trabajo de investigación se sitúa, ya que las investigaciones revisadas en dicho campo, analizan además cómo en tanto sujetos –y sujetas– profesionistas, responden a la realidad de exclusión a través de la educación superior y los procesos que viven al ser consideradas “la diferencia étnica”. El punto de partida de los estudios en este ámbito es que “lo indígena” no es homogéneo, además, dichos estudios suman a la discusión sobre la representación de la educación superior como posibilidad de ascenso social; muestran el entramado complejo de factores que favorecen o no la eficiencia terminal; reflexionan en torno al sentido de la educación superior para los pueblos indígenas; así como las formas en que siendo profesionistas, se relacionan con sus comunidades (Carnoy et. al., 2002; Dietz y Mateos, 2013; Bertely Busquets, 2019; Czarny et. al., 2020).
- 3) Un tercer ámbito que exploro es el histórico, el cual analiza la presencia indígena en la educación superior en relación con el Estado mexicano. López (2020) explica que esta presencia fue visible primero a través de la formación de indígenas lingüistas en la década de 1980, luego mediante programas especiales dentro de algunas universidades públicas convencionales a inicios de la década del 2000. Por su parte, Dietz y Mateos (2013) encuentran que se trata de una relación/relaciones que se están redefiniendo por los actores étnico-regionales y que son ellos quienes están

³ Todas las cursivas en esta cita son de la autora.

replantando el debate sobre la educación. A su vez, Velasco Cruz y Baronnet (2016) afirman que la educación es parte del diseño institucional de la sociedad mexicana, la cual es racista ya que privilegia a las personas blancas, aun cuando el discurso estatal ha sido alcanzar el ideal de la persona mestiza moderna para lograr el ideal de la *nueva sociedad*; demuestran también que el racismo de la educación en México es un elemento colocado deliberadamente “para lograr un producto específico: la formación de profesionales y ciudadanos de la sociedad mexicana” (p. 7).

- 4) Desde el ámbito de los estudios sobre la etnicidad, se analiza la forma en que los actores étnico-regionales reconfiguran sus relaciones con el Estado, a manera de estrategia reivindicativa, desarrollando un discurso político explícito hacia afuera, así como las formas en que las experiencias de educación superior resignifican los componentes que conforman sus múltiples identidades (Rea Ángeles, 2011). Sin embargo, estos mismos estudios reportan que la etnicidad también puede configurarse como silenciamiento en los espacios públicos debido a la discriminación, aunque con voz fuerte y clara en los espacios familiares y privados a partir de las comunidades afectivas que construyen (Chávez González, 2013). Otras posibilidades son la reelaboración identitaria (Gómez Gallegos, 2015), la resignificación de la identidad cultural y el empoderamiento e impacto en las dinámicas sociales de las comunidades de origen a partir de su experiencia de profesionalización (Santana Colin, 2017).

Por otra parte, para Bertely Busquets (2019), Rea Ángeles (2011) y Chávez González (2013), aunque la distancia geográfica está presente y la construcción identitaria a partir del entorno comunitario cambia, no necesariamente esta situación significa ruptura cultural o fractura al interior de las identidades como mujeres y hombres, ya que aún en el contexto urbano se pueden mantener vigentes los valores que definen la identidad étnica a través de las redes comunitarias construidas. Por lo tanto, convertirse en migrante para profesionalizarse, extiende las implicaciones de la experiencia educativa más allá de las intenciones primarias como la superación personal o la incorporación al mercado laboral pues ocurren cambios a nivel de toma de decisiones en la construcción del proyecto de vida; se cuestiona la vida en pareja, el matrimonio, convertirse en padres y madres; así como adquirir mayores responsabilidades dentro de la familia nuclear o extendida. Son decisiones que se postergan como parte de la resignificación cultural que se experimenta en el medio

urbano y también en relación con la educación superior, pues esta es un agente de transformación de las identidades genéricas, lo cual en tanto proceso de escolarización se traduce en una ventaja a nivel comunitario, pero al mismo tiempo puede llegar a representar una causa de conflicto al interior de la comunidad (Velasco Cruz, 2015; Martínez Casas, 2002; Rea Ángeles, 2011).

Analizando casos concretos de profesionistas ayuujk,⁴ González Apodaca (2020) apunta que “construyen rutas de profesionalización heterogéneas, según los recursos disponibles en sus contextos familiares y sociales: experiencias escolares acotadas por desigualdades sociales, étnicas y genéricas” (p. 38). La autora analiza que las y los sujetos ayuujk negocian sus decisiones tomando en cuenta la condición familiar y los mandatos de género, que en el caso de las profesionistas ayuujk se traduce en que construyen experiencias de educación superior atravesadas por desigualdades interseccionadas. La autora también da cuenta de cómo impacta el papel dentro de la comunidad, con las ventajas que ofrece la profesionalización, por ejemplo, en Santa María Alotepec donde profesionales indígenas ayuujk se involucran en la promoción de proyectos educativos comunitarios.

En resumen, el estudio del “profesionista indígena” desarrollado desde estos diferentes ámbitos permite ver que la experiencia de profesionalización es diversa y compleja pues se articula estructuralmente en orden con las políticas educativas, pero también permite reconocer el accionar de las y los jóvenes indígenas en esos espacios, donde el proceso de construcción de la identidad no se detiene y no es posible hacer conclusiones ni afirmaciones definitivas, lo que a su vez permite superar los discursos reduccionistas de las identidades étnicas interpeladas por los procesos de profesionalización para buscar entenderlas como configuraciones muy diversas y cada vez más diversas, atravesadas por la interseccionalidad (Crenshaw, 1991; Ortner, 1979; Viveros Vigoya, 2016) y el racismo (Velasco Cruz y Baronnet, 2016). Permite también sumar al conocimiento sobre “la presencia indígena en Educación Superior”, estudios desde nuestras voces, de las de personas profesionistas “indígenas” y cómo nos definimos a nosotras mismas entorno a la etnicidad y la profesionalización, más allá de la mirada del Estado.

⁴ Personas mixtes de Tlahuitoltepec, Oaxaca; comunidad que también pertenece a la Sierra Norte y es próxima a Totontepec.

iii) Planteamiento del problema y objetivos de esta investigación

En perspectiva histórica, la profesionalización de jóvenes indígenas ha sido parte de un proceso que impulsó el Estado mexicano moderno para formar intermediarios culturales como parte del proyecto de aculturación, que operó explícitamente contra la población indígena (Dietz y Mateos, 2013). Propuso el exterminio de lo “indio”, a través de las políticas del indigenismo oficial accionadas a lo largo del siglo XIX, con el fin de transformar sus propias formas culturales de ver y percibir al mundo (Sigüenza Orozco y Traffano, 2021) y convertirse en el prototipo del mexicano mestizo, hablante del español y distanciado de sus lenguas y culturas propias.

La presencia indígena en la educación superior comenzó a ser visible en la década de 1980, con dos proyectos: el programa de licenciatura en Etnolingüística en el CIESAS en 1979 (todavía como CIS-INAH⁵) y el programa de licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena en la UPN (Martínez Casas, 2011). Más adelante, como respuesta institucional al multiculturalismo, el interculturalismo latinoamericano y las demandas indígenas (Dietz y Mateos, 2013), las políticas interculturales de finales de los noventa y principios del nuevo milenio, institucionalizaron el enfoque de la educación superior intercultural con un fuerte sesgo hacia las poblaciones indígenas.

El campo emergente de la educación superior intercultural en México se entiende como “una nueva vertiente de la institucionalidad educativa intercultural mexicana”, como “la ampliación del “enfoque intercultural y bilingüe” hacia la educación superior” (Dietz y Mateos, 2013, p. 112). En un esfuerzo por clasificar “un muy diverso conjunto de experiencias”, estos autores proponen una tipología que las clasifica en tres categorías para mapear y ubicar a la educación superior intercultural en México.

Tabla 1. Tipología de la educación superior intercultural en México.

| Iniciativas de base comunitaria ↓ | Universidades Interculturales ↓ | Programas de acción afirmativa ↓ |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Proyectos de educación superior destinados a promover una cobertura completa de educación diferencial para los pueblos indígenas, que se imparta en las mismas comunidades indígenas. | Programas de educación superior que se ocupan de formar técnicos superiores o como licenciados a gestores, traductores, administradores de empresas, etc. nuevas profesiones, ubicadas en las mediaciones entre la comunidad y la sociedad externa, entre lo local y lo global. | Programas específicos de acompañamiento y de antidiscriminación diseñados para atender a estudiantes indígenas que cursan carreras convencionales en universidades urbanas ya existentes. |

⁵ Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia fundado en 1973.

| | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Premisas: Autoempoderamiento étnico indígena</p> <p>Arraigo comunitario</p> | <p>Premisas: Transversalizar las competencias interculturales de sus estudiantes y futuros egresados</p> <p>Formación pedagógica integral y flexible, apropiada para un mercado laboral altamente precario y volátil</p> | <p>Premisas: Ser unidades de apoyo a estudiantes indígenas</p> |
| <p>Observaciones: Estos proyectos a veces surgen en combinación con enfoques compensatorios. Sus egresados no son únicamente maestros bilingües como en la época clásica del indigenismo, sino que incluyen otros perfiles, en su mayoría pensados para trabajos productivos de arraigo comunitario.</p> | <p>Observaciones: Agrupadas en las creadas por la CGEIB y por otras instituciones.</p> | <p>Observaciones: Programas promovidos bajo la lógica anglosajona de la acción afirmativa.</p> |
| <p>Resultantes: Universidades indígenas o interculturales, escuelas superiores o escuelas normales indígenas, “universidades de la tierra”, así como sus correspondientes “eslabones” de la educación media superior (preparatorias interculturales o bachilleratos comunitarios) pueden ser completamente independientes del sistema educativo público o pueden insertarse dentro del mismo.</p> | <p>Resultantes: Universidades cercanas, geográfica y culturalmente, a los pueblos demandantes del servicio educativo.</p> <p>La CGEIB ha creado siete universidades interculturales: 2004 - Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM) 2005 - Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) 2005 - Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET) 2007 - Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP); Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO); Universidad Intercultural de Guerrero (UIG); Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM)</p> <p>Universidades interculturales creadas por otras instituciones: 2001 - Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) 2005 - Universidad Indígena Ayuuk creada por la población ayuuk de Oaxaca, la Organización civil “Servicios del Pueblo Mixe”, el Sistema Universitario Jesuita de la Universidad Iberoamericana (UIA), el Instituto Tecnológico y de</p> | <p>Resultantes: Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES); Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI); Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES) de la Secretaría de Educación Pública, así como becas de universidades privadas.</p> |

| | | |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| | Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y la Universidad Loyola del Pacífico 2005 - Universidad Veracruzana Intercultural (UVI) | |
|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fuente: Dietz y Mateos (2013, p. 112 y 113)
Diseño propio, 2024.

Se trata de una forma de gestionar la diversidad en el nivel educativo superior para “subsanan las deficiencias en el acceso y la calidad de la educación que reciben estudiantes indígenas” (p. 114) que según estos autores, es un nivel educativo reflejo de las desigualdades observadas en la sociedad mexicana, las cuales están profundamente relacionadas con ser parte de un pueblo indígena. La respuesta que representan los programas de educación superior intercultural ante ese escenario, busca “corregir la grave desigualdad que enfrentan los indígenas para acceder y culminar exitosamente sus estudios de educación superior” (p. 114) y los autores explican que tales programas provienen del Estado, de los pueblos indígenas, de las universidades, del magisterio y de ONG’s nacionales e internacionales.

Las políticas interculturales en este nivel explicitan y tematizan de diversas formas la diversidad cultural y lingüística de esta población, aunque sin dejar de lado el estigma en torno a “lo indígena” como una categoría que desdibuja desigualdades sociales bajo el énfasis culturalista de la diversidad. Al tratarse de respuestas diseñadas desde políticas diferenciales para operar este tipo de programas compensatorios, ofrecen una inclusión de la “persona indígena”, que resulta de una mirada que la esencializa y reproduce la naturaleza excluyente de los sistemas de educación superior, que constituye su impronta histórica⁶.

Estudiosos como Barrón Pastor (2008), señalan que las soluciones “de arriba hacia abajo” que plantean las políticas interculturales, están produciendo y perpetuando estas desigualdades históricas. Para Mato et. al. (2018), aunque actualmente el discurso normativo de la educación del nivel se propone “incluir” la diversidad, opera en una estructura institucional que reproduce prácticas excluyentes, discriminatorias y monoculturales. En el mismo sentido, González Apodaca (2020) señala que un riesgo de estas políticas es que “se invisibiliza el racismo

⁶ En efecto, la herencia eurocéntrica de una educación “diseñada para preparar a grupos privilegiados, no a las masas” (Aviña, 2000, p. 53), y que según Marsiske (2016), explica el que las instituciones universitarias tuvieran como propósito de origen “formar aquí una minoría de letrados capaz de desempeñar los cargos medios de la burocracia estatal y eclesiástica” (p. 14).

institucional y se dejan intactas las culturas universitarias en las que los estudiantes de pueblos originarios no son percibidos desde sus fortalezas, sino desde sus carencias” (p. 37).

Pese a las políticas de inclusión, la escasa presencia de estudiantes indígenas en este nivel sigue evidenciando “la dramática segregación educativa que viven cotidianamente los indígenas [...] en condiciones asimétricas que históricamente han marcado las relaciones interétnicas en México” (Martínez Casas, 2011, p. 251). Hoy día la universidad es “un espacio que la mayor parte de las personas indígenas mexicanas no ocupan” (De Oliveira Rosa, 2022, p. 1).

El entorno educativo universitario reproduce su huella de origen, con la exclusión de sectores de la población que no pertenecen a las élites letradas blancas o a los sectores privilegiados que comparten ciertos habitus dominantes de clase, etnia-raza y género, que son los que la universidad valora. Ser de un pueblo o provenir de entornos comunitarios, tiene una connotación racista, donde además de lo “indígena”, se suma lo “migrante” como etiquetas esencialistas y estereotípicas.

Diversos estudios sobre trayectorias de estudiantes en la educación superior (Rea Ángeles, 2011; Mato, 2018; Hernández Loaeza, 2018; Bermúdez Urbina y González Apodaca, 2018; Soto Sánchez y Berrio Palomo, 2020; Gallegos Martínez y Martínez Sánchez, 2021; Varela Huerta y Pech Polanco, 2021) reportan que las experiencias universitarias de personas indígenas están atravesadas por el racismo y continúan configurándose desde este lugar de definición construido por el Estado. Se trata de un espacio cuyas estructuras y prácticas institucionales niegan la diversidad de trayectorias, experiencias, lenguas y conocimientos, bajo el discurso de universalidad de la ciencia, de la validación de conocimientos “objetivos” y científicos. Asimismo, destacan que las estructuras administrativas y directivas de las culturas universitarias mantienen un sesgo monocultural y monolingüe.

Este panorama de exclusión alcanza a la región mixe⁷ donde se sitúa la comunidad de Totontepec Villa de Morelos. En esta región, la educación superior ha sido hasta hace pocos años, un nivel fuera del alcance de la población, excluida como resultado de las condiciones estructurales de marginalidad en las que el Estado y sus políticas han construido históricamente al “indígena” y, desde los años noventa, al sujeto “indígena universitario”, como destinatario de las políticas de gestión de la diversidad.

⁷ Se conoce por región mixe a la zona geográfica ubicada dentro de la Sierra Norte de Oaxaca, en donde el grupo lingüístico compartido es el mixe con sus variantes divididas en lengua mixe de la zona alta, de la zona media, de la zona baja. Estas zonas internas se explican en función de su entorno geográfico, por ejemplo, la zona alta en donde se ubica Totontepec, se distingue por su clima frío, entorno de montañas cuyo bosque es de niebla y húmedo. La zona media es relativamente más cálida y la zona baja es extremadamente calurosa, en ambos casos la vegetación cambia en función de su clima.

Me interesa subrayar que el problema de esta investigación se enuncia desde la categoría “indígena” a partir de una mirada crítica e históricamente informada. Siguiendo a Aguilar Gil (2017), lo indígena se explica “siempre en función de la existencia de un Estado” donde “el establecimiento de los rasgos identitarios se determina dentro de una compleja red de relaciones de poder” (p. 22). En el mismo sentido, la categoría de “identidad étnica” se asume como un concepto que existe a partir de la relación de los pueblos con el Estado y que expresa sus contradicciones. Por un lado constituye una clasificación impuesta a las comunidades etnicizadas (Pérez Ruiz, 2007) por quienes ostentan el poder político, económico y aún académico, caracterizándolas “como diferentes sobre la base de sus rasgos culturales, religiosos, identitarios, e incluso raciales” (p. 44); asimismo, en otra de sus dimensiones, recoge la agencialidad de los pueblos por la que se apropian y transforman su sentido original, marcando identidades distintivas y reivindicando derechos individuales y colectivos (Bello, 2004 y 2016; Bartolomé, 2006).

Continuando por esta línea, el problema que abordo en esta investigación parte de que los pueblos indígenas accionan su capacidad de agencia, en el marco de las luchas por la autonomía y libre determinación. El devenir histórico de los movimientos sociales indígenas en el concierto oaxaqueño abonó a lo que Aquino Moreschi (2010) denominó la “emergencia indígena”. Para esta autora, la “generación de la emergencia india” en el México del siglo XX devino en la formación de una generación de intelectuales indígenas. En la Sierra Juárez de Oaxaca este proceso involucró personas de las comunidades nacidas en los 40’s y 50’s, que tuvieron experiencias comunes de “emigración a las ciudades, su paso por la universidad [...] y su politización en el contexto del movimiento estudiantil de 1968 o dentro de la iglesia” (p. 8). Aquino señala también que muchos jóvenes mixes que migraron a las ciudades durante los años 60’s, continuaron estudios en las universidades y escuelas normales rurales.

Sobre esta problematización, la pregunta que motiva esta investigación es: *cómo construimos nuestras experiencias de profesionalización en las instituciones de educación superior urbana, un conjunto de personas profesionistas originarias de Totontepec (mujeres y hombres) y cómo nuestras experiencias inciden en la configuración diversa de nuestras identidades ayöök*. Esta pregunta se responde mediante un estudio etnográfico de la construcción narrativa de las experiencias de cinco profesionistas ayöök, así como desde la mirada autoetnográfica sobre mi propia trayectoria de profesionalización en el contexto urbano y los contextos familiares, comunitarios y de migración que la rodearon.

El objetivo general consiste en dar cuenta de las experiencias de profesionalización urbana que elaboran las personas profesionistas ayöök y los sentidos que atribuyen a la educación superior, considerando el género y la etnicidad como condiciones de desigualdad que inciden en esa construcción. Se teje apoyado de los siguientes objetivos específicos:

- 1) Analizar las experiencias de profesionalización de las personas ayöök, en el marco de sus trayectorias familiares, comunitarias y de migración, así como los sentidos que construyen sobre la educación superior y las identidades ayöök.
- 2) Analizar cómo la condición de género atraviesa las experiencias de profesionalización de las mujeres ayöök.
- 3) Comprender el lugar de la lengua ayöök en las experiencias de profesionalización en IES, como espacios de invisibilidad y racismo.

Al preguntarme por las experiencias de las personas profesionistas y su influencia en la construcción de sus identidades ayöök, mi preocupación es deconstruir el supuesto de que ser personas profesionistas cancela otras formas de seguir alimentando nuestros vínculos con el pueblo y con las fuentes de esta identidad, o bien que supone el necesario desplazamiento de la lengua ayöök así como el abandono de las prácticas y conocimientos culturales que sustentan la vida comunitaria, en ámbitos como la salud-enfermedad, la alimentación, la música, el tequio, el maíz o el territorio. Prácticas nuestras, que lejos de ser estáticas y esencialistas, se configuran históricamente y favorecen la continuidad cultural del pueblo ayöök.

Mi mirada y posterior discusión, no es desde la idea del purismo y el esencialismo de nuestra cultura; sino desde lo que la comunalidad define como: “la expresión natural de cómo vivimos los pueblos vinculados umbilicalmente a la tierra” (Jaime Martínez Luna citado por UACO, 2023) y que antes que teoría, la comunalidad es ejercicio (Aguilar Gil, 2022). Este trabajo explora las experiencias de profesionalización de personas ayöök y se pregunta por cómo estas experiencias se relacionan con su identidad.

Parto además del supuesto de que estudiar la universidad es un *acontecimiento* en nuestras vidas, en el sentido de Žižek (2014) que define al acontecimiento como algo que interrumpe el curso de la normalidad pues reconfigura el presente y redimensiona el futuro (p. 16). Este supuesto es coincidente con lo que han analizado diversas autoras dentro del debate actual de la profesionalización que estudia las experiencias juveniles y apropiación del espacio universitario (Czarny, Ossola y Paladino, 2018). Estas autoras exponen que “Para muchos jóvenes que están

hoy en las universidades, el ingreso a la educación superior constituye un punto de inflexión en sus trayectorias vitales” (p. 9).

Estructura de la tesis

Siguiendo la estructura de sus objetivos, la tesis se organiza en tres capítulos. El primero de corte contextual y dos empírico-analíticos. En el **Capítulo 1** me ocupo de presentar a mi comunidad, Totontepec Villa de Morelos, desde una mirada contextual que releva particularmente su panorama educativo y dinámicas de la identidad ayöök. La presento desde las imbricaciones de la escolarización, la cultura y los emblemas de identidad ayöök. En el **Capítulo 2** me detengo en la intersección del género (Lagarde y de los Ríos, 2005) y reviso las reflexiones de mujeres antropólogas e intelectuales ayuujk en torno al género y su discusión en el territorio mixe (Vargas Vásquez, 2010, 2012 y 2016; Vásquez García, 2012 y 2013). En particular reviso sus aportaciones sobre la relación de las mujeres indígenas (como una categoría política) como mujeres atravesadas por categorías patriarcales (Aguilar Gil, 2018) y desde las reflexiones de investigadoras ayöök, el lugar de las mujeres en la vida comunitaria (Jiménez Orozco, 2023 y Gómez Bravo, 2016). Aportaciones que encuentro útiles para mirar las experiencias de profesionalización de las mujeres ayöök participantes en esta investigación, con el fin de comprender cómo la relación entre el género y la experiencia de profesionalización fuera de Totontepec, se configura como un espacio imbricado entre la etnia-raza, la clase y el género, pero también como escenario de procesos de su agencia social. En el capítulo abordo asimismo las tensiones que supone la realidad material de ser mujer ayöök para “caminar” hacia la universidad y experimentar la profesionalización como un acontecimiento (Žižek, 2014) que interrumpe el curso de la vida cotidiana y proyecta escenarios de vida distintos a los que construyeron las dos generaciones que las anteceden: sus madres y abuelas. Me detengo en las experiencias de las mujeres sobre todo porque, al ser mujer haciendo investigación en mi comunidad (Cruz Cruz, 2020), el trabajo de campo estuvo fuertemente atravesado por mi género.

En el **Capítulo 3**, describo y analizo cómo las experiencias con la lengua ayöök a lo largo de las trayectorias escolares y profesionales de las y los jóvenes y sus familias, están atravesadas por violencias racistas, experimentadas en el presente etnográfico, pero también sujetas a lo que llamo *genealogías del dolor*, del racismo lingüístico en la escuela. Analizo cómo influyen estas experiencias de racismo epistémico y lingüístico en las miradas que las personas profesionistas

ayöök elaboran sobre sí mismas y sus sentidos de identidad. De igual modo, destaco el lugar de la lengua ayöök como territorio de conocimientos y fuente de identidad, que se construye desde la dimensión afectiva y estructura la memoria individual y colectiva.

Finalmente, en las **Conclusiones**, apunto la intención política de esta tesis de no ser extractivista contra mi propio pueblo así como señalo los resultados de la riqueza y al mismo tiempo complejidades que significó mirar desde la autoetnografía en sintonía con esa intención; mientras presento los hallazgos (en respuesta a los objetivos planteados) organizados entre los dos escenarios principales que este trabajo permite mirar: las familias y las universidades. Presento las líneas de investigación que abre esta tesis y los pendientes con mi comunidad.

Por su parte, la **Bibliografía** corresponde a una exhaustiva revisión que fui construyendo desde el protocolo de investigación y su estado del arte para acercarme al tema de investigación que se tradujo en el sustento teórico de este trabajo. Destaco sobre todo mi interés por acompañarme-apoyarme de diferentes publicaciones de autores y autoras ayuuk, ayuujk y ayöök pues el compartir nuestros orígenes culturales hicieron todo el sentido para explicarnos desde quiénes somos, cómo y lo que queremos decir; conocimientos situados y contestatarios que me permitieron mirarme como escritora ayöök con un trabajo que puede sumarse a esas discusiones para beneficio de nuestras comunidades.

iv) **Engranaje teórico**

Las categorías analíticas sobre las cuales tejo la investigación son: identidad étnica, práctica cultural, etnicidad, conciencia étnica, profesionalización y género. Dado que en este proceso el lugar desde el que hablo y por el que comenzó este ejercicio de reflexión, es la identidad ayöök, encuentro necesario describir cómo la entiendo y el andamiaje conceptual que la sustenta analíticamente como categoría en mi trabajo de investigación.

Parto de la definición que hace Gilberto Giménez (1992) de la identidad social y destaco la que alude a la función de la identidad donde señala que: “la primera función [...] es marcar fronteras entre un nosotros y los “otros”, y no se ve de qué otra manera podríamos diferenciarnos de los demás si no es a través de una constelación de rasgos culturales distintivos” (Giménez, 2005, p.1). De acuerdo con esta idea, la identidad estaría construida por una selección de repertorios culturales que las personas se apropian porque permiten diferenciarlas (hacia afuera) y al mismo tiempo, definir las específicamente (hacia adentro). Se trata, en sus palabras, de “la cultura interiorizada por los sujetos, considerada bajo el ángulo de su función

diferenciadora y contrastiva en relación con otros sujetos” (p.5). Un atributo relacional del actor social y “no [...] una “marca” (p. 8) pues “la identidad no es “esencia” sino un sistema de relaciones y de representaciones” (Giménez, 1992, p. 199). Finalmente, propone una clasificación en identidad individual e identidades colectivas, donde la identidad étnica aparece como un tipo específico (Giménez, 2005).

Por su parte, Miguel Bartolomé (1997) considera que la identidad consiste en un fenómeno procesual y cambiante que está vinculado históricamente a contextos específicos, apuntando también que se trata de una “construcción ideológica histórica, contingente, relacional, no esencial y eventualmente variable [...] que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidad, así como demarcar los límites que la separan de otras identidades posibles” (Bartolomé, 2006, p.44). Cuando se trata de identidad étnica, señala que es una forma específica de identidad social que “alude [...] a la pertenencia a un grupo étnico” (1997, p. 42) insistiendo en que no es esencial “sino que depende de los contextos interactivos [...] de la confrontación con otras identidades” (2006, p. 39). Es en esta confrontación, en relaciones interculturales con otros grupos situadas en determinadas coordenadas sociopolíticas, que “el proceso consciente de adscripción y autoadscripción a través de marcadores étnicos” ocurre como actos discursivos rutinizados (Jiménez Naranjo, 2012, p. 180).

A su vez, Grimson (2010) distingue identidad de cultura, en donde esta “alude a nuestras prácticas, creencias y significados rutinarios, fuertemente sedimentados” (p. 3) y está configurada “por innumerables elementos de diferente tipo que guardan entre sí relaciones de oposición, complementariedad y jerarquía. Una identidad, como sentimiento de pertenencia asociado a una categoría, es un elemento clave de una cultura” (p. 15). Señala entonces que la identidad no es un conjunto de rasgos esencializados, sino referentes que provienen de la cultura y que como tales, permiten definir límites frente a un “otro” al tiempo que permiten generar vínculos de pertenencia con respecto a un “nosotros”. Esta mirada relacional de la identidad permite también entender que no se trata de atributos acabados, sino que presenta matices, diversidad y pluralidad.

Importante diferenciar entre la identidad y el ámbito de la cultura a través de la categoría de práctica cultural. Siguiendo a Jiménez Naranjo (2012), en los procesos culturales (más concretos e inconscientes en comparación con los procesos identitarios), los marcadores étnicos se producen y reproducen “sin que responda a una necesidad de diferenciación identitaria con otros grupos, aunque se reconozca que cumpla[n] esta función” (p. 181). Se trata de actos concretos en el nivel inconsciente pues se han “rutinizado”. Es decir, como procesos culturales

se han materializado a través de las instituciones de la sociedad, pero al mismo tiempo a través de la subjetividad de las personas.

En cuanto a un análisis que nos lleva a una comprensión de construcción histórica del concepto, Bastos Santiago (2021) habla de identidades étnicas, en plural, y concluye que al ser históricas, están enmarcadas en contextos de asimetría política, donde unos ostentan mayor poder y definen qué es lo étnico como forma de dominación que además estereotipa a las personas como las indígenas en atrasadas, sin educación, sin historia, costumbristas, de tradición exclusivamente oral e ignorantes, pobres y que requieren guía.

Sin embargo, otra mirada sobre la identidad étnica permite entenderla como esa forma de identidad social (Bartolomé, 1997) en la que las comunidades etnicizadas (Pérez Ruiz, 2007) en su papel de actores sociales, se asignan y se apropian de determinados repertorios culturales (Bello, 2016) que son generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo (Giménez, 2005). Al reconocernos como actores sociales, reconocemos también nuestra capacidad de *agencia*. Esto es, una forma de poder “que abarca cuestiones de empoderamiento del sujeto, dominación del otro, resistencia a la dominación, etc.” (Ortner, 2016, p. 176) y, como cualquier sujeto “otro”, nunca estamos completamente desprovistos de ella pues tenemos “poderes y proyectos propios, y la resistencia (desde la más sutil hasta la más manifiesta) siempre es posible” (Ortner, 2016, p. 176). Este papel como actores sociales desmiente la imagen construida por la historia oficial en México, de la capacidad limitada, casi negada, de nuestras decisiones sobre nuestras propias vidas y sentidos de nuestras comunidades. Una imagen, que según Saldívar (2012) fue impuesta a la población indígena de por sí ya diversa, desde el choque con las culturas europeas también diversas, y que se justificó con base en un sistema de desigualdad social y de dominación política y económica, construido sobre la diferencia racial y sostenido a lo largo de la consolidación de este país.

Es en la interacción con los otros, las otras, las distintas a nosotras, donde las diferencias cobran sentido. Sin embargo, también hacia adentro del grupo, las diferencias entre los “nosotros” son condiciones para propiciar dinámicas de interacción diversa. Una comunidad etnicizada no es un monolito donde los repertorios culturales son uniformes, iguales y permanentes. La propia dinámica de la existencia de la comunidad a lo largo del tiempo configura la identidad individual y colectiva. Esta última que se asume como “pertenencia a”, desde el involucramiento emocional que nos coloca dentro y nos hace sentir “parte de una común unidad” (Giménez, 2005, p. 16) que está en relación con otras identidades colectivas.

Una vez aclarado que lo identitario se distingue por su carácter de conciencia a nivel discursivo y concreto, puedo relacionar esta categoría, la de identidad étnica, con otra que sustenta mi posterior análisis de los datos empíricos: la etnicidad. Según Bello (2004), la etnicidad tiene dos frentes de construcción, “uno desde dentro, organizado, significado e instrumentado por el propio grupo, y otro desde fuera, donde el Estado es el principal agente. Ambos procesos se encuentran en íntima relación” (p. 44). Se trata de:

“un modo específico de construcción identitaria con referencia particular a la evaluación y valoración que determinadas sociedades hacen de su cultura en los procesos de interacción con el Estado y la sociedad dominante. Se trata de un proceso de largo alcance histórico, dinámico y en permanente transformación [...] Las identidades étnicas no son solo generadas por un grupo específico que desea demostrar, valorizar o defender su identidad, son también producto de las interacciones con el Estado, que es un activo productor/legitimador de identidades y de la sociedad en la que se insertan tales grupos”. (Bello, 2016, p. 22)

Bartolomé (2006) la explica como “identidad en acción”, como postura política con un fin; resultado de que las personas son conscientes de su cultura étnica, es decir tienen conciencia étnica, definida como una manifestación a nivel ideológico del conjunto de representaciones que como comunidad se comparten y que son elaboradas por ella misma, pues resultan del sistema de relaciones en su interior (p. 29).

Por su parte, Pérez Ruiz (2007) argumenta identidad étnica y etnicidad desde las tensiones y problemáticas que encierran; entre ellas, el racismo y la opresión como sistemas de vida para las personas que hacen una comunidad, como la ayöök en esta investigación. Definidas como étnicas, las comunidades son entendidas desde la mirada de quien define y lo étnico enfatiza:

“(...) el papel de la dominación y de la construcción social del “otro” como elementos esenciales [...] una forma de clasificación que se ejerce desde las sociedades y grupos dominantes para designar a los “otros”; y que sobre la base de las diferencias culturales, establece fronteras y justifica las relaciones de dominación que se ejercen sobre ellas. Así, lo étnico correspondería a un tipo específico de dominación que se sustenta y argumenta sobre la base de la diferencia cultural, y que se emplea para explicar y justificar relaciones asimétricas y de subordinación sobre grupos sociales considerados, desde el poder, como culturalmente diferentes”. (Pérez Ruiz, 2007, p. 35)

En tanto identidad étnica, el significado es entonces de “grupos étnicos *que* tienen en común su condición minorizada y subordinada” (p.44). No son aquellos que poseen caracteres objetivos de tipo cultural, identitario u organizativo, una relación especial con el territorio, que sean anteriores a los estados nacionales o producto de estos, sino que esta forma de definirlos es:

“(…) producto de una construcción política y social de las diferencias sociales, que los ha clasificado como “otros” desde la perspectiva del grupo y/o la sociedad dominante. De allí que en general se diga que son etnias y poseen culturas étnicas solo poblaciones y grupos dominados, es decir, que han sido “eticizados” por aquéllos que, desde el poder político, económico y aun académico los han caracterizado como diferentes sobre la base de sus rasgos culturales, religiosos, identitarios, e incluso raciales [...] Con esto no se quiere decir que tales poblaciones sean inexistentes, o que no puedan ser portadoras de características culturales e identidades específicas; por el contrario, es posible que, incluso, como las de origen prehispánico tengan una existencia anterior a los estados nacionales, o que mantengan la ancestralidad como elementos constitutivos de su identidad. Estos elementos, sin embargo, no son los que los caracteriza como étnicas; lo que los determina es que tales elementos, en ciertos contextos, sean exaltados y empleados para minorizarlas, para convertirlos en “otras”. (Pérez Ruiz, 2007, p. 44)

Por lo tanto, ser “étnico” es una connotación que se impone “sobre las culturas e identidades de poblaciones minorizadas usándose para ello la diferencia cultural. La etnicización, y con ella la diferencia cultural, se emplea tanto para justificar la dominación *pero también* para emprender acciones de movilización contra esta” (Pérez Ruiz, 2007, p. 47). Esta segunda mirada sobre lo étnico, es la que propicia caminos de lucha etnopolítica donde la identidad étnica trasciende su lugar de diferenciadora de ciertas comunidades, para ser utilizada por estas con el fin de responderle al Estado mexicano y para diferenciarse, desde el ser reconocidas como indígenas y sus derechos con ellas, dentro del marco legal que constitucionalmente afirma México es una nación pluricultural y diversa.

El “paradigma étnico” (Omni y Winant, 1994), tiene sus limitaciones, como cualquier otro, pero el problema radica en sus graves implicaciones políticas que, de no ser señaladas, colocarían a esta investigación hecha en mi pueblo, que es mío y para mí especial, en un trabajo más que habla de fronteras, de diferenciación, de distancias, para sumar a la visión no crítica de la antropología hecha a costa de los pueblos indígenas. Una postura que según la revisión conceptual presentada previamente, corresponde a mi identidad étnica en acción (etnicidad), que en sintonía con mis intenciones políticas, he nombrado en este texto como identidad ayöök.

En cuanto al debate sobre la profesionalización de sujetos y sujetas indígenas, Czarny, Ossola y Paladino (2018) reportan tres líneas de estudios relevantes en las investigaciones al respecto en América Centro y Sur:

- 1) Sentidos de la escolaridad y de la profesionalización en educación superior para jóvenes indígenas.
- 2) Experiencias juveniles y apropiación del espacio universitario.
- 3) Interpelaciones a los jóvenes indígenas y tensiones por encuentros y desencuentros de prácticas y saberes.

La primera línea de investigación incluye estudios que indagan sobre los sentidos de la escolarización para jóvenes indígenas en educación superior. Las autoras sitúan el debate en lo que ellas llaman dos grandes vertientes de sentidos que se relacionan entre sí: la que implica “la demanda por equidad y justicias educativas para los pueblos indígenas” y la que “implica [...] estudiar y ser un profesional para volver a las comunidades de procedencia” (p. 7).

En la primera vertiente la demanda por acceder a la educación superior se concretó en programas “de formación de maestros y maestras indígenas” principalmente para educación preescolar y primaria, relacionados con la propuesta de educación bilingüe e intercultural. Pero continuando con la demanda por un acceso equitativo a la universidad como acto de justicia social, se buscó también la inclusión de los conocimientos propios tanto como las lenguas indígenas al entorno de aprendizaje en este nivel educativo. El debate también está en los señalamientos que se hacen a la universidad como espacio que “blanquea” a los jóvenes indígenas pero a la vez, como formador de profesionales “que contribuyan en la defensa de derechos y de proyectos para los pueblos” (p. 8).

En la segunda vertiente, los sentidos de la profesionalización se concentran en el mandato de volver a la comunidad para contribuir con ella como propósito de “salir a estudiar” en congruencia con una “expresión del compromiso político y cívico de las nuevas generaciones” (p. 8). Las autoras subrayan que los estudios muestran un retorno que puede significar regresar física y materialmente al territorio, pero que también puede tratarse de un regreso simbólico y emocional.

La segunda línea de investigación “busca comprender las experiencias y percepciones de los jóvenes en términos subjetivos, socioculturales y políticos” (p. 9) sea en instituciones de corte intercultural o no, para indagar sobre cómo se apropian de estos espacios, pues ingresar a ellos es un punto de inflexión en sus trayectorias de vida. Resalta igualmente el interés por comprender estas experiencias y percepciones desde la subjetividad, lo sociocultural y lo político. Las autoras refieren que los estudios por lo tanto, consideran también las relaciones que las y los jóvenes indígenas “establecen con pares y docentes, con prácticas y conocimientos diversos, con culturas juveniles” así como “los desafíos del intercambio entre conocimientos académicos y conocimientos indígenas” (p. 10).

La tercera línea de investigación se concentra en estudios que se preguntan por la complejidad de los procesos de profesionalización en relación con los múltiples actores que las y los interpelan durante su paso por la universidad, como son su familia, la comunidad indígena

a la que pertenecen y otras figuras como líderes religiosos y políticos, ONG, docentes y autoridades universitarias, compañeros y compañeras, amistades, etc. Estos estudios reconocen cómo el acceder a lo que las autoras llaman “nuevos horizontes escolares y biográficos” impacta en las tensiones que estos jóvenes indígenas viven y su toma de decisiones derivada de ellas; encuentros y desencuentros con sus propias comunidades en las que el regreso no siempre ocurre y la diversidad de motivos que pueden explicar esa situación: falta de empleo acorde a su profesión, nuevas relaciones de trabajo y de parejas, conflictos de violencia en sus comunidades, trato diferenciado si se es hombre o se es mujer, entre otros. Los estudios se enfocan también en las tensiones que representa no volver a las comunidades en cuanto a sus procesos de adscripción y membresía (p. 12).

Por otra parte, retomo de González Apodaca (2020), la concepción sobre las primeras rutas profesionales de jóvenes indígenas en el México contemporáneo, enmarcadas en el magisterio bilingüe y en los programas de formación etnolingüística (Martínez Casas, 2011), cuya intención explícita era la formación de intermediarios culturales y que después dieron paso a la segunda etapa de los proyectos bilingües y las primeras propuestas interculturales de profesionalización. Retomo el concepto de profesionalización de Czarny, Ossola y Paladino (2018), que la definen como “procesos educativos de nivel superior que recorren jóvenes [...] *en* una gama amplia de experiencias y aprendizajes que no se reducen solamente a los contenidos escolares de los diversos currículos, programas e instituciones” (p. 6), lo que permite concebirla como una experiencia diversa y compleja al integrar más allá de la formación académica. En este sentido, no solo se trata del hecho de acceder a la universidad para estudiar una carrera profesional, sino de cómo el o la joven llega y de cómo se mantiene dentro de esta.

Siendo un proceso escolar, la profesionalización también se encuentra en permanente construcción y ocurre dentro de un espacio educativo donde se articulan historias locales, personales y colectivas en el marco de una educación superior que permanece vinculada a “nociones occidentales” (Dietz y Mateos, 2013) y que adopta cada vez más fines mercantilistas (Dautrey, 2013).

Finalmente, en cuanto a la categoría del *género*, la entiendo en los términos de Lagarde y de los Ríos (1996) como una teoría amplia, que no es sinónimo de “mujer” o “mujeres”. Me apoyo de esta categoría para mirar cómo influye en nuestros propios casos, que se nos perciba del género femenino en tanto mujeres ayöök involucradas en un contexto comunitario específico, pero también en movimiento y relación con otros contextos y espacios. Aprovecho las aportaciones de mujeres antropólogas e intelectuales ayuujk así como investigadoras ayöök,

para situar esta categoría en el contexto mixe que compartimos, cada una con sus diferencias y contrastes. Esta categoría cobra sentido desde la mirada de las compañeras mixes y fortalece mi elección de que el reconocerse como mujer investigadora desde dentro, representa muchas posibilidades: escribir sobre nosotras, regresar a mi comunidad, ser recibida en el campo con la confianza de que soy parte de ella, aportar al conocimiento de mi pueblo, volver a conectar con él en el territorio. Al mismo tiempo, también representó una limitante para moverme con la libertad que tengo en espacios fuera del comunitario, lo que muestra cómo la categoría se concreta en nuestras experiencias vitales.

La categoría permite a su vez, una relación entre teóricas europeas, mexicanas, oaxaqueñas y nosotras las mujeres mixes, al ponerlas en diálogo para ofrecer un análisis mayormente situado con el fin de favorecer una mirada más integral de nuestra realidad en tanto mujeres, o al menos, esa es la intención de ponerlas a todas en conversación en diferentes momentos; de manera que acudiendo a sus reflexiones, pueda articular lo encontrado en campo con respecto a nuestras experiencias compartidas y diferentes.

v) Metodología

Este trabajo se inscribe teórico-metodológicamente en la etnografía de la educación porque se propone documentar lo no documentado (Rockwell, 2002) en la relación construida entre etnicidad y profesionalización dentro de un contexto de racismo y de desigualdad educativa en la que se ha organizado la realidad de los pueblos originarios. Lo articulo con la intención antropológica de comprender los significados de eventos cotidianos que, al no visibilizarse, van quedando por debajo de temas hegemónicos (Achilli, 2005). Frente a la posición hegemónica de lo escolar que invisibiliza estratégicamente la diferencia al “mirar desde arriba” la realidad considerándola macro, dada, estática e incuestionable; “mirar desde abajo” implica distanciarse de las teorías totalizantes que no alcanzan a explicar los procesos más específicos ni la diversidad que construye lo escolar (Rockwell y Ezpeleta Guzmán, 1983).

Aporto descripciones profundas de los diversos procesos involucrados en el espacio universitario pero también en el urbano y comunitario, así como de la diversidad de actores que intervienen, con el fin de “abrir la mirada para comprenderlos [...] dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos” (Rockwell, 2009, p. 26), para que, con esta mirada más amplia, se favorezca la reflexividad sobre lo educativo pues construyo la investigación entendiendo a la etnografía como enfoque y lugar

desde donde es posible dejar de lado la mirada prescriptiva que invisibiliza y silencia lo cotidiano dentro o fuera del escenario escolar. Por tanto, se trata de un proceso epistemológico que trasciende el sentido descriptivo de la etnografía como texto, para dar cuenta del complejo proceso de comprender lo que significa para las propias actoras –yo incluida– el acontecimiento de estudiar la universidad.

v.1 Reflexividad fuerte feminista y hacer etnografía desde dentro

Al colocar al género como una categoría de desigualdad que está atravesada por otras, busco visibilizar desde dónde escribo y cómo tejo esta investigación:

- 1) Como parte del proceso de conocer y simultáneamente ser parte de la realidad que estudio, me plantea el reto de hablar siendo autora y sujeta de estudio. Partir de mi propia historia como recurso autoetnográfico en esta investigación, pretende sumar a un estudio comprometido y crítico de ser mujer ayöök dentro la universidad situada en el contexto urbano.
- 2) Como mujer que mira desde la *reflexividad fuerte* de las epistemologías feministas (García-Dauder y Ruiz Trejo, 2020), por lo que busca entender lo vivido desde:

“la reflexión sobre las emociones y sus diferentes implicaciones en una investigación académica: el impacto emocional de la investigación en la investigadora [...], el trabajo emocional que implica la investigación y, en concreto, el trabajo de campo (y los dilemas éticos que puede implicar), las emociones como datos o evidencia y el conocimiento emocionalmente sentido”. (p. 21)

Esta declaración abierta de mi capacidad emocional para tejer la tesis no fue negada en ningún momento del proceso, pues mi trabajo no tiene la pretensión de ser solo objetivo y solo racional. No podría, porque mi lugar estando dentro y teniendo que objetivarme, fue una constante tensión. Conocer como distante (Guber, 2012) a pesar de mis esfuerzos, se tradujo en no eliminar mis experiencias corporales ni mis percepciones sensoriales, en un constante ir y venir en mis registros de campo entre la parte observada y quien observaba, en no separar entre lo que miraba y lo que ocurría en mí mientras tanto; era yo en ambos casos y era yo con ellas y ellos desde nuestros vínculos, desde lo que sentimos con respecto al pueblo. A mí cada vez me duele menos. Cada vez más me puedo mirar en relación con el pueblo, con su bosque, desde la quietud. Sin pretensiones a futuro, sin presiones, sin obligaciones por ser o estar. Aunque eso no impida la sensación actual de sentirme fuera de lugar y de preguntarme cómo pertenezco, para qué y si eso es posible.

Ciertamente se ha tratado de un proceso revolvedor de mis entrañas y confrontativo, de mirar a mis emociones como fuente de conocimiento para superar la “falsa convención y oposición entre *estas* (como asuntos del “corazón” y realidades “irracionales”), y pensamientos (como asuntos de la “mente” y de la “razón”, y, por tanto, “racionales”)” (Flores Martos, 2010, p.14). Analizar el papel de las emociones se vuelve necesario pues permite “constatar la subjetividad inherente a toda producción epistemológica” (García-Santesmases, 2019, p. 70) al igual que resaltar la noción de mi “cuerpo como recipiente cognoscente durante todo el proceso” (p.70) pues fue el espacio de escucha sobre lo vivido y la reafirmación de mi primer territorio (Cabnal, 2010) que también entró en disputa cuando de su control se trató, al tiempo que fue el medio para entender lo ocurrido y trascender la experiencia que se traduce hoy en este texto escrito, el cual tampoco habría sido posible sin reconocer los lazos previos a los míos.

Dentro de esta incomodidad, de la im-pertinencia de las emociones en mi trabajo etnográfico (García-Santesmases, 2019), reconocerlas como una fuerza en el tejido de esta investigación fue posible ahora que el trabajo de campo quedó atrás y he tenido tiempo para digerir lo que pasó, lo que viví mientras volví a mi pueblo como maestrante de antropología. Así, hacer etnografía desde dentro cobró sentido para mí; desde nuestras voces y nuestro estar como mujeres en el mundo, unas nombrándose mixes otras totontepecanas, pero de nuestra condición femenina, que para Luisa Muraro (2013), es la más presente en la realidad y la menos representada con palabras y figuras.

Totontepec, como lugar cercano, compartido, motivó desde el principio un tratamiento especial para con su información, uno que yo misma exigiría a la persona que investiga mi historia. Al ser del mismo pueblo, al conocernos y al ponerme en la investigación, trato de proceder de forma que no sentiría que la usan sin cuidado, sin tacto; que al menos a mi trabajo lo distinga eso. Una investigadora “indígena” que hace trabajo de campo en su propia comunidad reconociendo mis propios filtros; como la idealización de mi comunidad o la permanente nostalgia por lo que fue dejar mi vida comunitaria atrás.

Sus voces son el centro de este trabajo: las historias de las mujeres y los hombres que aceptaron platicar conmigo sobre su experiencia de vida al estudiar la universidad. Sin embargo, en el Capítulo 2 donde hablo solo de ellas, lo hago con la intención de sumar al reconocimiento de nosotras como sujetas cognoscentes y cognoscibles (Castañeda Salgado, 2006) pues el propósito que tiene este trabajo también incluye el denunciar las relaciones de poder que subordinan a las mujeres para no reconocerlas como sujetas, actoras, productoras de cultura.

Puntualizo que la categoría de género la ocupé para mirar las experiencias de ellas en tanto fueron socializadas como mujeres. Aclaro también que no es que el género, como categoría de análisis no atravesase las experiencias de los hombres, sino que la inercia del trabajo metodológico me llevó a un encuentro fuerte con las mujeres y los diálogos con ellas fueron contruidos desde la experiencia común de ser mujeres. Mi elección por centrar mi análisis acudiendo al género para entender sus experiencias universitarias en relación con la identidad ayöök, se debe a una mayor relación lograda a lo largo de trabajo de campo, lo que me permitió ver de manera más profunda sus historias e incluso dio paso a reflexiones compartidas alrededor de nuestro lugar como mujeres estando dentro de la comunidad y en otros casos, fuera de ella.

Se trata de un esfuerzo por hacer investigación como opción de vida para una mujer ayöök profesionalista que busca aportar a la postura política de hablar desde dentro (Martínez Pérez, 2020) y visibilizar lo que vivimos cuando buscamos estudiar la universidad. Es así que, desde esta mirada, las acciones metodológicas que permitieron recabar la información que da vida a este texto son las siguientes.

v.2 Acciones metodológicas: entrevistas narrativas y observación participante de base etnográfica

Partí de la noción de que la entrevista etnográfica es una relación cognitiva orientada a recuperar el contexto de significación de los sujetos (Guber, 2004) que permite profundizar en el universo cultural de los significados que construyen, en este estudio, sobre sus experiencias de paso por la educación superior y la profesionalización. La misma autora, señala que se trata de una relación social en la cual se encuentran dos reflexividades, de la persona que investiga y de la interlocutora, en cuyo encuentro se produce una tercera reflexividad. En sintonía con estas afirmaciones, trabajé con la propuesta de entrevista narrativa de Márquez Escamilla (2021) para recuperar los relatos contruidos por las y los actores sociales, que según esta autora, dan cuenta de “sus imaginarios y representaciones alrededor de una experiencia o suceso” pues las interacciones que implica el dar las entrevistas “constituyen un tipo particular de acción social, el cual se condensa en el discurso contruido a lo largo del relato y, al mismo tiempo, refleja los valores, juicios, percepciones e imaginarios” (p. 86).

Con el fin de “privilegiar el enfoque comunicativo que constituye las interacciones” (Márquez Escamilla, 2021, p.88), diseñé una guía de entrevista pensada para 4 momentos según cada eje metodológico propuesto en el protocolo de investigación:

- a) Profesionalización e identidad ayöök, relación con la comunidad y con la lengua
- b) La condición de género. Ser mujer profesionalista / ser hombre profesionalista
- c) Las vivencias de racismo y discriminación
- d) La clase o la diferenciación social

Retomando la recomendación de Guzmán Enríquez (2021), no empecé de lleno con las entrevistas sino que primero me familiaricé con sus espacios laborales o sus espacios personales debido a la posibilidad de ser recibida en uno u otro así como compartir algunos días de estancia. Tal recomendación posibilitó que en su papel de interlocutores, me plantearan preguntas libres para establecer un buen rapport inicial, pláticas casuales que también aportaron material para la elaboración de mi diario de campo.

Por otra parte, siguiendo a Cervera Leonetti (2021) en el propósito de construir conocimiento situado al llevar a cabo observación participante, busqué propiciar una interacción honesta que no se planteara intrusiva y que permitiera habitar un espacio de escucha de las personas interlocutoras. Al hacer consciente mi rol de “ser una observadora participante” (Guber, 2011, p. 89), busqué conocer sus prácticas sociales, su “hacer” concreto –incluido el “hacer diciendo”– en circunstancias sociales, temporales y espaciales también concretas” (Jociles, 2018, p. 131). Se trató de la posibilidad de estar en campo involucrada con la persona interlocutora en diferentes espacios según la disponibilidad variando entre su lugar de vida, su realidad laboral y personal, con el fin de comprender sus experiencias alrededor de la pregunta de investigación.

v.3 Articulaciones con la autoetnografía como método etnográfico

Mi posición implicada en esta investigación toma lugar porque al plantearme como problemática a abordar, la relación entre la identidad del sujeto ayöök y las experiencias de profesionalización en la universidad, resultó que ese sujeto, en realidad, esa sujeta, aunque en un principio no lo supe, era yo misma. Las preguntas que motivaron esta investigación pasaban por mí, por mi experiencia y lo vivido desde el no reconocerse indígena, pero sabiendo que venía de un pueblo y que eso se sentía mal en el cuerpo cuando interactuaba con gente de la ciudad, un lugar no comprendido por esa gente o juzgado por sus propios prejuicios folclorizantes. Hacer una investigación sobre este tema implicaría entonces verme también a mí, analizarme para no invadir a los otros, a las otras. Una investigación éticamente comprometida en este momento de

mi nivel de reflexión, comienza entonces por la autoetnografía desde mi lugar como mujer totontepecana.

Estar en Totontepec no fue una experiencia amable sino más bien dolorosa. La incomodidad sí me habitó, una de saberme en este escenario no acompañada porque ya no tengo círculos a los cuales yo pertenezca en el pueblo y porque aunque pasaba horas entrevistando, las personas con las que hablé no tienen una relación de amistad profunda conmigo ni yo con ellas. Sí me sentí intrusiva en su vida, sí me sentí falsa en mi llegada a abordarles con preguntas que surgieron por completo de mi interés, de lo que yo consideré era necesario poner en el mapa académico oaxaqueño y que formó parte de la manera de construir este proyecto, que resulta de una mirada indigenista introyectada, de antropóloga en formación y de preguntarme por algo tan problemático como lo étnico.

Se trata de una investigación sin pretensión alguna de superioridad sino más bien de encuentro. Para mí hacer etnografía tendría que ser un ejercicio comprometido con las personas involucradas y con la comunidad objeto de nuestras reflexiones, de nuestros análisis, desde una postura política clara, comunicando abiertamente nuestras intenciones, sin utilitarismo, extractivismo y privilegios de por medio.

Retomando a Ellis, Adams y Bochner (2010) –autores clásicos de la escuela norteamericana de autoetnografía– presento la pertinencia de acudir a la autoetnografía como método en los términos de proceso y producto que refieren (p. 18). Procedo de esta forma debido a que, como lo explica Mercedes Blanco (2012), la autoetnografía es un ejercicio muy incipiente en los países no anglosajones, quienes han producido literatura especializada. Carolyn Ellis y Arthur Bochner (1996) junto con Laurel Richardson (2003), son fundadores de este método de investigación en el que plantean el uso de la primera persona para escribir relatos personales y experiencias de quien investiga así como las tensiones de estar situada como *investigadora*, dentro del tema en estudio en un contexto social y cultural específico (Gaitán, 2000; citado por Blanco, 2012).

Adentrarme en mi propia comunidad para “hacer investigación”, me enfrentó a los sentidos de esta para las personas involucradas y para mí misma, lo que me llevó al cuestionamiento de la antropología como disciplina invasiva de las realidades de los pueblos históricamente oprimidos y de sus actores y actrices como seres de los cuales se extrae información para responder a intereses particulares, sean de la propia persona que investiga o de instancias más amplias como las estatales o las diferentes organizaciones de corte político o social no propias de las comunidades. Por lo que frente a esta realidad, la autoetnografía me permitió

la posibilidad de hacer una investigación distinta a “las formas canónicas” de investigar, al significarla “como un acto político, socialmente justo y socialmente consciente” (Adams y Holman Jones, 2008; citados por Ellis, Adams y Bochner, 2010, p. 4) *en el que la investigadora* usa principios de autobiografía y de etnografía para escribir autoetnografía (Ellis, Adams y Bochner, 2010). Resignificar a este proceso de investigación como acto político, socialmente justo y socialmente consciente, me permitió ver cómo mi sentido comunitario de pertenencia a Totontepec se colaba en cada aspecto de mi trabajo con una fuerte necesidad por lograr “una producción epistemológica” más horizontal entre las personas participantes y yo. De esta manera, presento mi autoetnografía en este trabajo como postura política necesaria al etnografiar al otro, a la otra.

Mis respuestas como parte de la conversación con ellas y ellos propiciaron a su vez un diálogo más cercano para lograr la entrevista. El poner mi historia en la conversación o responder a preguntas que también de su lado me hicieron, fueron una oportunidad de cierta horizontalidad que me interesaba propiciar, sobre todo por la sensación muy presente de “llegar a hacer mis preguntas” sin un trabajo previo de gestión colaborativa y más bien, un trabajo intrusivo. Fue un acercarme de nuevo a mi pueblo y a ellas y ellos, desde un interés investigativo abierto que al mismo tiempo y conforme fue avanzando el trabajo de campo y el trabajo analítico de lo obtenido, iba evidenciando mi propia historia en relación con ser mujer ayöök y la lengua ayöök de mi madre y padre, de mi genealogía.

Siendo el proceso de investigación “desde dentro”, volviendo a mi pueblo, las dimensiones emocional y vivencial situadas en Totontepec se convirtieron en un ejercicio de análisis que me permitieron mirar con mayor cercanía y en sintonía con el respeto y cuidado que buscaba, al objeto de estudio de esta tesis: la relación entre las experiencias de profesionalización de personas indígenas –en esta investigación, personas ayöök⁸– y nuestra identidad ayöök.

No solo se trata del reconocimiento que inicialmente planteé sobre mis propios filtros (desde los cuales miro e idealizo a mi comunidad así como construyo un fuerte sentido de nostalgia por lo que implicó dejar mi vida comunitaria atrás), que en ese primer momento –y fundamentada en mi protocolo de investigación– alcanzaban a ser explicados por la “reflexividad fuerte” de las epistemologías feministas para señalar que al nombrar mi lugar de enunciación, estaba reconociendo el valor de que fuera un proceso fuertemente atravesado por las emociones, entendidas según estas epistemologías, como datos o evidencia que visibilizan “el impacto

⁸ Explicitando la postura política que implica autonombrarnos, como lo aclaro en el inciso *i) Puntos de partida de la investigación*

emocional de la investigación en la investigadora [...], el trabajo emocional que implica la investigación y, en concreto, el trabajo de campo (y los dilemas éticos que puede implicar), [...] para construir el conocimiento emocionalmente sentido” (García Dauder y Ruiz Trejo, 2020, p.21). Sino que una vez concluida la estancia en campo y mediante el amplio trabajo de análisis que me representó organizar tanta información recogida, mi propio estado emocional me llevó a revisar qué me había pasado en el camino de volver a mi pueblo para hacer un trabajo académico. Es a partir de buscar cómo acomodar estos sentires que la autoetnografía me resonó incluso para reconocer la valía de hacer este trabajo pues la autoetnografía “expande y abre amplía la mirada sobre el mundo y se aparta de definiciones rígidas de lo que se considera la investigación significativa o útil” (Ellis, Adams y Bochner, 2010, p. 20).

Es así que aproveché la oportunidad que me representaba en sí misma la autoetnografía, para escribir mi historia personal en una intención abierta por acomodar lo ocurrido en mí ya que el escribir historias personales puede ser terapéutico pues al escribirlas, nos damos sentido a *nosotras mismas* y a esas experiencias nuestras (Kiesinger, 2002); la escritura como terapia (Ellis, Adams y Bochner, 2010) con la conciencia de que uno de los tantos aspectos criticables de la autoetnografía es precisamente su toque muy emocional y terapéutico (p. 31) así como los sesgos desde los cuales escribimos. Mis sesgos han sido declarados en este trabajo y consideran también que “Más que tener una preocupación por la exactitud, el objetivo es producir textos analíticos, accesibles, que nos cambien a nosotros y al mundo en el que vivimos para mejorarlo” (Holman Jones, 2005, p. 764; citado por Ellis, Adams y Bochner (2010).

A partir de estas declaraciones, el resultado es que presento a manera de proceso la narrativa desde mis experiencias como autora retomando el sentido de “capas” de Ellis, Adams y Bochner (2010) para “contar”-me y contar las historias de ellas y ellos. Me guié también de preguntas que surgieron mientras me cuestionaba qué fue lo que cambió en mí en este análisis y cómo podría cambiar este proceso al mundo en el que vivo:

1. ¿Qué y cómo quiero contar las historias que me fueron compartidas?
2. ¿Para qué las quiero compartir, qué le van a dar al público y qué le van a dar a mis paisanas y paisanos interlocutores de esta investigación?
3. ¿Cómo mi apuesta metodológica fundamentada en mi autoetnografía enfatiza la naturaleza procedural de una investigación con este enfoque?

4. ¿Para qué busco “convocar” a los lectores a entrar en “la experiencia emergente” de hacer y escribir investigación” (Ronai, 1992)⁹ autoetnográfica, de conocer mi ejercicio de introspección (Ellis, 1991)?

Precisamente, retomando su sentido de proceso, la autoetnografía me permite utilizar mi experiencia personal para “ilustrar facetas de una experiencia cultural” que Ellis, Adams y Bochner (2010) refieren implica comparar y contrastar la experiencia personal con la investigación existente así como entrevistar a los miembros de esa cultura, que en el caso de mi trabajo, es una cultura que compartimos, nuestra cultura ayöök.

Llevar a cabo mi trabajo de investigación y escribir al respecto, implicó a muchas más personas que las consideradas como interlocutoras centrales de este, ya que “retornar a mi comunidad” fue una realidad que superó cualquier previsión que pude tener para “controlar” los factores implicados, entre ellos tiempo, citas acordadas, recursos materiales para llevar a cabo mi investigación, historias confirmadas que finalmente ya no aparecen en esta tesis y el impacto en mi persona de estar desde dentro haciendo este trabajo. Medir los alcances de “retornar” no fue algo posible.

Debido a que impliqué a otros y otras en mi trabajo, sobre todo a las personas que me rodeaban en ese momento (mi familia nuclear), fue que encontré metodológicamente pertinente también analizar mi historia desde la “ética relacional” (Ellis, Adams y Bochner, 2010). Ellis (2007) apunta que esta ética se intensifica para los autoetnógrafos (*las autoetnógrafas*) pues no solo nos involucramos a nosotras mismas con nuestro trabajo sino a nuestro círculo cercano e íntimo que es importante para nosotras y con quienes mantenemos vínculos valiosos para nuestra propia vida. De ahí que el que la autoetnografía considere todos estos planteamientos, me llevó a elegirla como camino para la construcción epistemológica de la investigación pues como proceso, mi historia se va contando e interactúa con las otras a lo largo de la tesis, respondiendo a lo que Calixto Rojas (2022) llama “el pulso autoetnográfico” y que sitúa a este método como:

“una vía ética transversal que posibilita una política de cuidados específica. Ubicarme afectivamente durante un proceso de investigación implica reconocer los aspectos de mi historia, cuerpo y corporalidades que se ven comprometidos en una indagación etnográfica y en correspondencia hacer el mismo ejercicio para quienes formarán parte del proceso” (p. 61).

⁹ Ronai (1992) y Ellis (1991) en esta cita, son autoras citadas por Ellis, Adams y Bochner (2010).

Por otra parte, en tanto producto, mi historia aparece junto con las de las compañeras en el Capítulo 2 sobre las mujeres ayöök y siendo un ejercicio autoetnográfico, en apego al sentido de la etnografía sobre hacer descripciones densas de una cultura, busca ese tipo de descripción usando convenciones de la narrativa como: una trama (mi experiencia de profesionalización en relación con mi identidad ayöök a lo largo de 5 momentos divididos en dos grandes partes: el antes de migrar y mi retorno), personajes familiares y comunitarios así como escenas totontepecanas y de la ciudad de Oaxaca a la que me fui a estudiar. Esta descripción la construyo siguiendo un recuento cronológico pausado en momentos divididos por hechos principales (Blanco, 2012) para reconstruir mi historia en relación con el objeto de investigación antes de salir del pueblo y mi regreso a él a través del trabajo de campo que posibilitó el posgrado. “Etapas de narración” para “Contar” en tanto “estrategia de escritura que funciona para “mostrar” (Ellis, Adams y Bochner, 2010, p. 23) cómo esa relación entre la profesionalización siendo una mujer considerada indígena y la educación superior de corte convencional y en el contexto urbano oaxaqueño, estuvo atravesada por condiciones de desigualdad económica, social, de origen étnico, de género, así como por configuraciones racistas desde lo epistemológico, el trato diferenciado y la no representación de la diversidad ayöök. Realidad construida que a su vez, también me llevó a reconocer mi capacidad de agencia como sujeta ayöök con injerencia política para actuar incluso dentro de esos escenarios. Muestra de ello son las redes tejidas con otras mujeres de la región mixe en mi vida actual, la propia producción de este trabajo y las posibilidades que me lleva a imaginar para beneficio de mi pueblo: su proyecto educativo de nivel superior y los esfuerzos por revitalizar nuestra lengua ayöök en particular.

El resultado, en sintonía con la propuesta de la autoetnografía como análisis no tradicional, es un texto que procuré accesible en los términos que Ellis, Adams y Bochner (2010) explican en tanto acción que haga posible un cambio social pues se preocupa por llegar a un público más amplio y diverso (p. 24), y que para Ellis (2004), al retomar la experiencia *de la investigadora* (no como principal objeto de estudio), sus reflexiones personales agregan “contexto y capas” a las historias de las personas interlocutoras involucradas. Esta posibilidad que puedo reconocer incluso como licencia creativa dentro de una producción antropológica, llega a ser una lectura con la que el público podría sentir algún nivel de identificación, de reconocimiento o de cercanía con espacios y personas indígenas. Precisamente, la lectura de tesis con presencia de ejercicios metodológicos autoanalíticos de mujeres indígenas (Cumes Simón, 2014; Bautista García, 2022; Torres Sandoval, 2023), fue lo que me permitió mirarme como capaz de escribir

mi propia historia, de que eso de lo que ellas hablaban era algo que yo misma había experimentado en distintas formas y diferentes momentos, pero que al compartir la experiencia de vida definida como indígena, el ser de nuestros diferentes pueblos y hablar de nuestras resistencias, era una poderosa capacidad de estar presentes en la academia mexicana. Al respecto, no pude evitar recordar el primer principio feminista que escuché al acercarme a los grupos de mujeres feministas en esta ciudad de Oaxaca: “la representación de las mujeres importa”. Eso me pasó, me sentí representada y me animé a poner mi historia como posibilidad para otras, pensando, sobre todo en otras mujeres ayöök. Una representación que, cabe señalar, está en sintonía con “la crisis de representación” gestada a mediados de la década de los 80’s en las ciencias sociales, antecedente de nuevas formas de hacer investigación cualitativa.

Como trabajo de investigación situado en mi lugar de origen, entiéndase con la relevancia que eso tiene para mí, se suma a esa intención política y propone exponer la subjetividad inherente en el proceso. Explicita que mis reflexiones personales tuvieron sobre todo dos maneras de hacerse presentes: como potencia del trabajo en sí mismo, pues añadían una riqueza a la comprensión y descripción del contexto totontepecano con los cuidados que siendo parte de la comunidad me interesaba tener, tanto para el uso de la información que se me compartió como para el sentido de lo que colocaba en este documento en relación con la vida comunitaria de mi pueblo; y a su vez, como obstáculos para hablar de este tema de investigación que yo misma elegí porque finalmente hablar y escribir al respecto llegó a resultarme muy doloroso. Sin embargo, al escribir siguiendo ese enfoque que la autoetnografía resalta, el de “retomar la experiencia *de la investigadora*, sus reflexiones personales” (Ellis, 2004) como aporte de “contextos y capas” a las otras historias, la escritura logró una narrativa que procura presentarnos con ética relacional desde nuestro punto de partida que es Anyukojm (identidad ayöök) y con sensibilidad, la diversidad de experiencias que significó para cada persona interlocutora el estudiar la universidad fuera de nuestro pueblo (desde el ser mujer para el caso de nosotras; desde el hablar o no la lengua ayöök para el caso de todas las personas entrevistadas; el migrar a un contexto urbano diferenciado en sur, centro y norte mexicano; las expresiones racistas diversas que enfrentamos y las formas en que nuestra agencia respondió ante tales escenarios). Estas capas son las que fui desvelando conforme “pelaba” nuestras historias para analizarlas a través de los diferentes lugares desde los que las categorías teóricas me ayudaban a verlas. Pelé nuestras historias como pelé los elotes de grano negrito, amarillo y multicolor de la cosecha de mi madre en esos meses de investigación, en un trabajo de campo distinto y más sabroso.

vi) **Presentación de las personas interlocutoras**

El centro de este trabajo son las experiencias de profesionalización de personas ayöök. Mi propia historia tendrá su espacio como intento de congruencia. Nuestros vínculos se pueden ilustrar de la siguiente manera: Obed, ingeniero en mecánica, es el hijo menor de Tía Flora, partera del pueblo, originaria de Tlahuitoltepec; y de Tío Raymundo, primo hermano de mi madre. Yo, Leslye, soy pedagoga y ahora maestrante en antropología, hija mayor de Juana, nieta de Sabina y Vicente, ambos originarios de Tlahuitoltepec, migrantes en Totontepec. Soy la tercera hija de Arcángel, nieta de Linda y Adalberto. Mirtha, ingeniera agrónoma, es la hija mayor de Violeta y Sósimo, es nieta de Valentina y Amador; la madre de Mirtha es sobrina de mi madre. Maleny, médica, es la hija menor de Juana y Alberto, nieta de Tío José y Tía Tomasa, ella, hermana mayor de mi madre. Marissa, profesora, es hija única de Tío Marciano y Tía Francisca, amiga de mi madre. Ricardo, ingeniero industrial, es uno de los nietos de Tía Julieta, amiga también de mi madre.

Este recorrido resulta valioso de nombrar porque quiero destacar la figura de mi madre en la construcción de esta tesis. En un primer momento como contacto con las personas que colaboraron en ella, a partir de la relación de parentesco. En un segundo momento porque sus lazos de amistad y de reciprocidad a lo largo de su vida en Totontepec permitieron un espacio seguro para mi ejercicio de hacer preguntas, de ir a sus casas “sola”, de vivir algunos días en su mismo espacio y de recibir información contando con el antecedente de confianza y respetabilidad que ella tiene en el pueblo. Es así que la estrategia metodológica para contactar a las personas interlocutoras de esta investigación se fue configurando a lo largo del primer mes del trabajo de campo, debido a las propias tensiones de entrar en contacto con sujetos ayöök sin previa construcción o reafirmación de una red de seguridad entre ambos, por lo que a partir de recomendaciones entre mis propias compañeras entrevistadas, llegué a contactar a uno de los compañeros cuya historia finalmente aparece en este trabajo. Una condición que facilitó el ser recomendada con las 2 personas que se sumaron a la investigación, fue nuestra línea de parentesco, la cual si bien posibilitaba prioridades para mí en ese momento como mi seguridad y cuidado mutuo, deja por fuera la experiencia de otras personas ayöök más allá de mi red familiar.

Otra pausa necesaria de hacer es la correspondiente a las trayectorias educativas de nuestras familias. Las trayectorias educativas generales de nuestros padres y madres en su mayoría van de la educación primaria a la educación secundaria y una madre con carrera técnica.

Esta última fue posible fuera del pueblo, sin que el motivo de migración fuese el estudio sino encontrar un empleo como paso siguiente a la etapa de la niñez. Es una realidad compartida con otras madres y padres: la migración del pueblo fue un hecho motivado para buscar trabajo remunerado y permanente en etapas posteriores a la niñez y en otros casos a la adolescencia. Para quienes salieron con este fin, su destino fue la Ciudad de México. En cuanto a las abuelas y abuelos, la escolaridad máxima es de algunos grados de primaria, aunque también fue común el analfabetismo.

Las historias son muestra de las diversas estrategias y significados que se pusieron en juego para que cada hija e hijo, potenciados por su familia nuclear y sus redes familiares extendidas, estudiara en la universidad. Hay quienes son las primeras personas profesionistas de su familia, y en otros casos son una segunda generación con acceso a este nivel, antecedidas por tías o tíos en el magisterio, ingenieros o contadoras. En todos los casos, profesionalizarse nos lleva a proyectar escenarios de vida distintos a los de nuestros padres y madres; con una necesaria mirada desde el género para el caso de nosotras las mujeres que muestro en el Capítulo 2.

Por otra parte, las trayectorias también muestran que la universidad en contextos urbanos puede ser un lugar que nos violenta a las personas ayöök desde lo estructural y lo cotidiano, al no considerar nuestra identidad ayöök, y otras identidades diversas, como una realidad importante en nuestra formación. Nuestra historia y vida ayöök no es considerada como riqueza o no es explicitado su aporte dentro del proceso formativo universitario. Antes bien, como referentes culturales (Bartolomé, 2006) de nuestra identidad ayöök, representan un problema que deriva en experiencias de racismo lo cual abordo en el Capítulo 3.

A continuación, comparto datos específicos sobre nuestras historias con el fin de que quien lee, pueda comenzar a conocernos¹⁰, personas profesionistas que ejercemos en el pueblo y también fuera de él.

¹⁰ Cabe aclarar que se trata de información vigente al trabajo de campo en los meses de septiembre a diciembre de 2022.

Tabla 2. Presentación de las personas interlocutoras.

| Por género → | MUJERES | | | | HOMBRES | |
|-----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rubros ↓ | Marissa 32 años | Maleny 30 años | Mirtha 33 años | Leslye 33 años | Obed 33 años | Ricardo 28 años |
| Escolaridad | Licenciada en Ciencias de la Educación | Licenciada en Medicina - Cirugía | Ingeniera Agrónoma especialista en parasitología agrícola | Licenciada en Pedagogía | Ingeniero en Mecatrónica | Ingeniero Industrial y de Sistemas de gestión de calidad (Especialidad en calidad y procesos) |
| Universidad | Centro Universitario Casandoo/ Modalidad semiescolarizada | Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca/ Modalidad escolarizada | Universidad Autónoma Chapingo/ Modalidad escolarizada | Universidad Mesoamericana Plantel Oaxaca/ Modalidad escolarizada | Centro de Estudios Universitarios/ Modalidad escolarizada | Universidad del Valle de México. Campus San Rafael/ Modalidad escolarizada |
| Lugar en el que se ubica la institución | Santa María Atzompa, Oaxaca. | San Felipe del Agua, Oaxaca de Juárez. | Chapingo, Texcoco, Estado de México. | Centro Histórico, Oaxaca de Juárez. | Monterrey, Nuevo León. | San Rafael, Cuauhtémoc, CDMX. |
| Periodo de estudio | 2009 – 2014 | 2011 – 2017 | 2014 – 2018 | 2006 – 2010 | 2008 – 2012 | 2014 – 2019 |
| Lugar en el que radica | Totontepec Villa de Morelos. | Totontepec Villa de Morelos. | Martínez de la Torre, Veracruz. | Entre Totontepec Villa de Morelos y Oaxaca de Juárez. | Totontepec Villa de Morelos. | Ciudad de México. |
| Ocupación | Directora de la sección primaria del Centro Cultural Totontepecano – Colegio Salesiano. | La única doctora bilingüe en el pueblo que atiende presencialmente y con cédula profesional. | Oficial fitosanitario autorizado del SENASICA (Servicio Nacional de Sanidad, | Estudiante de Maestría en Antropología Social CIESAS Pacífico Sur. | Dueño de su propio negocio Tecno Cell Totontepec, dedicado a la venta, reparación | Auditor de calidad en Chevrolet. |

| | | | | | | |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | Inocuidad y Calidad Agroalimentaria) como órgano administrativo desconcentrado de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA). | | y mantenimiento de equipos electrónicos. | |
| Estado civil y condición de maternidad o paternidad | Casada y madre de una niña de 4 años. | Soltera. No madre. | Soltera. No madre. | Soltera. No madre. | Casado. No padre. | Soltero. No padre. |
| Lugar que ocupa en su familia | Hija única | Hija menor (de 3) | Hija mayor (de 3 por parte de su madre y de 5 por parte de su padre) | Hija mayor (de 2 por parte de mi madre) Tercera hija (de 5 por parte de mi padre) | Hijo menor (de 6) | Hijo menor (de 2) |
| Relación con la lengua ayöök | Es hablante de mixe, al 50% considera ella, pero puede conversar con las personas monolingües en mixe. No tiene un vocabulario amplio. Lo practica en su familia y con su hija que entiende todo pero no lo | Se considera hablante “aunque me falla un poco, no lo hablo tan bien como mis papás”. | No se considera hablante pero “entiendo casi todo y sí puedo decir algunas cosas”. | No sé hablar ayöök y entiendo muy pocas palabras y expresiones, lo que me representa una barrera de comunicación en el pueblo. | Es su primera lengua y su principal medio de comunicación en su entorno familiar. Hacia afuera, habla con mayor frecuencia el español, aunque tiene una importante presencia en su ámbito laboral. | Le gustaría hablarlo pero considera que no se ha tomado el tiempo para aprenderlo. En su entorno familiar nuclear, es su abuela quien lo habla pero se comunica principalmente en español. Las demás personas que integran su núcleo hablan español |

| | habla salvo algunas palabras. | | | | | como primera lengua. |
|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Situación lingüística familiar | <p>Madre: el ayöök es su primera lengua, el español la segunda. Abuela y abuelo maternos: monolingües en ayöök.</p> <p>Padre: el ayöök es su primera lengua, el español la segunda. Abuela y abuelo paternos: monolingües en ayöök.</p> | <p>Madre: el ayöök es su primera lengua, el español la segunda. Abuela y abuelo maternos: bilingües en ayöök y español.</p> <p>Padre: el ayöök es su primera lengua, el español la segunda. Abuela y abuelo paternos: monolingües en ayöök.</p> | <p>Madre: el ayöök es su primera lengua, el español la segunda. Abuela materna: monolingüe en ayöök. Abuelo materno: monolingüe en ayöök y hablante de español con expresiones funcionales.</p> <p>Padre: el ayöök fue su primera lengua, el español la segunda. Abuela y abuelo paternos: monolingües en ayöök.</p> | <p>Madre: el ayöök es su primera lengua, el español la segunda y el inglés la tercera. Abuela y abuelo maternos: monolingües en ayuujk</p> <p>Padre: el ayöök es su primera lengua, el español la segunda y se comunica en inglés con expresiones funcionales. Abuela paterna: monolingüe en ayöök y hablante de español con expresiones funcionales. Abuelo paterno: monolingüe en ayöök y hablante pleno de español.</p> | <p>Madre: el ayuujk es su primera lengua y es hablante de español con expresiones funcionales. Abuela y abuelo maternos: monolingües en ayuujk.</p> <p>Padre: el ayöök es su primera lengua, el español lo utiliza con expresiones funcionales. Abuela y abuelo paternos: monolingües en ayuujk.</p> | <p>Madre y padre: el español como primera lengua. Abuela materna: el ayöök es su primera lengua, el español la segunda. Abuelo materno: el español era su primera lengua.</p> <p>No hay información sobre el lado paterno.</p> |

Fuente: Elaboración propia, 2023.

...

En esta tabla es posible reconocer que de las 6 personas involucradas en la investigación, 2 mujeres se profesionalizaron en el área educativa, 1 en el área médica y 1 en ingeniería agrónoma; en cuanto a los hombres, ambos se profesionalizaron en ingenierías, uno en mecánica y otro en el área industrial. Del total de las personas entrevistadas, la mitad estudiaron ingenierías.

Destaca el acceso a universidades de la iniciativa privada pues solo 2 mujeres estudiaron en universidades públicas. También destaca que los 2 hombres son los que más lejos se fueron a estudiar, mientras que la mayor parte de las mujeres se profesionaliza en Oaxaca. En todos los casos se aprecian redes de apoyo; sea mediante el sistema familiar y las relaciones de parentesco o paisanaje, o bien con redes no familiares, de carácter religioso (como la Red Salesiana) y sistemas institucionales de becas (como la Universidad Autónoma de Chapingo).

En cuanto a los lugares de residencia de estas personas profesionistas ayöök, también se aprecia gran diversidad. Una proporción importante regresa al pueblo y establece su propia fuente de empleo (consultorio y negocio propio), o trabaja para una institución educativa. En otros casos se establecen en contextos urbanos y se insertan laboralmente en el sector público y en el sector privado.

Sobre su estado civil, 4 de 6 son personas solteras y de las 2 que están casadas, una es madre y otro no es padre. Es posible ver que la mujer madre también es hija única en su propio sistema familiar y el hombre no padre, es el hijo menor de una amplia familia de 6 hermanas y hermanos. Por su parte, las otras mujeres, varían entre ser hermanas mayores (2 de ellas) y solo una es hermana menor. Este rubro puede mostrarnos rupturas generacionales importantes con respecto al estado civil y la maternidad o paternidad a los 30's como década en contraste con nuestros padres y madres que ya tenían un hijo/una hija o más. También se puede ver que la maternidad como un rol esperado en las mujeres, ha sido puesto en pausa en la mayoría de las historias, lo cual nos habla de su propia capacidad de agencia para resignificarla y postergarla como resultado, en 2 de las historias, de reflexiones relacionadas con sus aspiraciones profesionales y laborales, y en 1 de ellas como reflexiones derivadas de su propia condición de hija mayor resolviendo situaciones complejas de cuidado de los otros, en su caso, de su hermana y hermano menores.

Finalmente resalta que en 5 de las 6 historias, las madres y los padres son hablantes de la lengua ayöök y bilingües en español, pero en el caso de las y los hijos, más de la mitad ya no es hablante del ayöök, pues solo 2 personas se socializaron aún en esa lengua. Estos datos parecen confirmar la interrupción en su transmisión de una generación a la siguiente. El cambio-ruptura

que no tomó más que una generación, lo explico en el Capítulo 3 como parte de los efectos de la relación lingüicida entre el Estado y los pueblos indígenas, y como parte de las agencias que las madres y los padres accionaron, para evitar discriminaciones y tratos racistas contra nosotras, sus hijas e hijos, a través de la construcción y aprendizaje del español como herramienta necesaria para nuestra protección, cuidado y “superación”.

CAPÍTULO 1. Panorama de la escolarización y dinámicas de la identidad ayöök en Totontepec Villa de Morelos

Totontepec Villa de Morelos es una comunidad asentada en la Sierra Norte de Oaxaca, específicamente en la llamada región mixe. Se trata del lugar en el que nací y crecí hasta que migré porque quería estudiar la universidad. Es mi pueblo y me siento parte de él, aun cuando actualmente no radico ahí pues mi proyecto de vida continúa construyéndose en la ciudad de Oaxaca de Juárez a la que llegué para continuar mi trayectoria escolar y profesional en 2006. Volví a la comunidad por un periodo de 3 meses (el más largo que he pasado desde que salí) debido al trabajo de campo que implicó realizar esta investigación. A partir de este retorno, es que construyo el presente capítulo, con el fin de compartir una mirada contextual de la comunidad, particularmente en relación con su realidad escolar y con el panorama educativo al cual tiene acceso, en tanto comunidad definida como indígena de la región mixe del estado.

1.1 Acercamiento contextual a Totontepec

Sobre su nombre

Según un trabajo de investigación de largo aliento que presentaron recientemente autores totontepecanos, mi comunidad fue nombrada en la lengua nahua como “*Totonquitepetl*”¹¹ o Totontepec, que significa *lugar caliente* o *cerro caliente*. Se compone de dos palabras, *totonqui*-caliente, calor o fuego, y *tepec*-punta, cerro, cabeza, pueblo o lugar. Este nombre lo poseemos desde la época del imperio nahua” (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 27). Estos mismos autores recuperan de la voz comunitaria, lo que en el pueblo es de uso cotidiano cuando se habla en ayöök, que “*Anyukojm* es el nombre original en mixe del pueblo de Totontepec, compuesto por dos palabras que significan: *anyu*-trueno y *kojm*-punta, cerro, cabeza o pueblo” y retoman una explicación por parte de Noé Alcántara Gómez, paisano con reconocimiento por su trabajo en la revitalización de la lengua ayöök, que apunta:

¹¹ Las cursivas en las citas de Bernal Alcántara y Domínguez Molina (2021) son de los autores.

“la raíz *anyi* quizá provenga de fuego, calor, luz, y todo aquello que se relacione con los efectos del rayo y el trueno, y no tanto respecto del clima, pues es una región templada, más tendiendo al frío que al calor; por la gran cantidad de humedad y la altura sobre el nivel del mar (1860 metros) en que se ubica el centro del pueblo”. (p. 27)

En 1889, mediante Decreto núm. 50 de la Cámara de Diputados local, esta le otorga la categoría de villa y para 1940, a través del Decreto núm. 175 de esta misma cámara, se le nombra “en honor al héroe de la patria autor de los Sentimientos de la Nación”, José María Morelos y Pavón (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 28), quedando su nombre oficial como Totontepec Villa de Morelos.

Las personas que somos originarias de Anyukojm (es decir, del lugar donde se ubica la Peña del Trueno, característica del paisaje totontepecano) somos nombradas en la lengua ayöök como Anyukojmit jayu; que agrega al nombre del pueblo las partículas *mit-gente de o proveniente de* y *jayu-persona*. Ayöök por su parte, puede referirse a la lengua (en la variante de Totontepec) o al origen de la persona (en singular) y se puede traducir como *la palabra o la lengua del bosque*:

aa referente a boca, idioma, palabra

yöök referente a bosque, arriba, monte

Lo cual se entiende al observar que el pueblo está rodeado de árboles y montañas espesas, cuyo territorio se distingue por el bosque de niebla de muy variada composición de especies. La traducción simplificada de ayöök al español es mixe. Cabe señalar que tanto en el nombre de la lengua como en el nombre del pueblo, está presente la naturaleza.

Figura 1. Camino a Totontepec:
su bosque.

Archivo personal. Septiembre 2022.

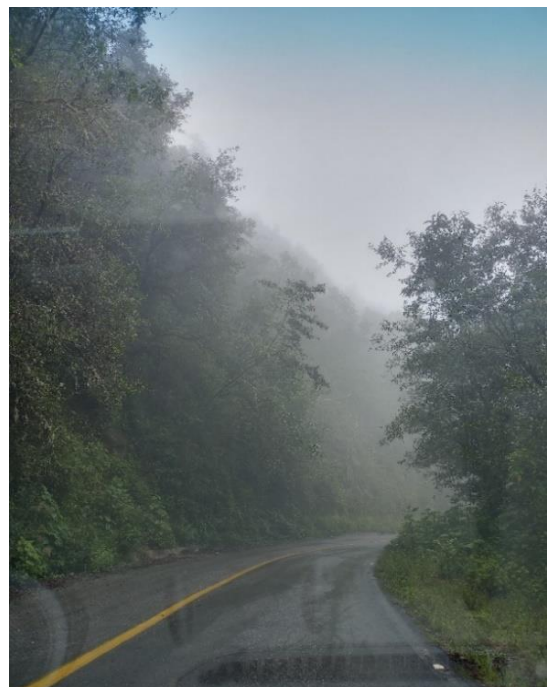


Figura 2. Una vista de Totontepec en el mes de lluvias.

Archivo personal. Septiembre 2022.



Figura 3. Anyukääts o la Peña del Trueno, una vista desde el pueblo.

Archivo personal. Octubre 2022.



Ubicación y población del municipio de Totontepec

El municipio de Totontepec forma parte de la Sierra Norte dentro de la sierra Madre de Oaxaca (Botello et. al., 2017, p. 919) y pertenece a la llamada Región Mixe en la zona Alta. Es el municipio 554 de 570 según la división política actual del estado de Oaxaca (INEGI, 2020). En 2020 su población fue de 5,904 habitantes (48.1% hombres y 51.9% mujeres), cifra que, en comparación con 2010, creció un 5.47% (Censo de Población y Vivienda – Cuestionario Básico, 2020). En la cabecera municipal, esta misma fuente reporta que la población fue de 1,711 habitantes.

Según el Plan Municipal de Desarrollo Sostenible de Totontepec Villa de Morelos 2022, con base en el Censo de Población y Vivienda del año 2020, la población concentra el mayor número en los rangos de edad de 5 a 9 años (684 niñas y niños), de 10 a 14 años (644 niñas y niños) y la población de 65 años y más, con 662 personas de la tercera edad. El rango con menor número de habitantes es de 60 a 64 años con 199 habitantes y de 55 a 59 años con 217 habitantes (Plan Municipal de Desarrollo [PMD], 2022, p. 43).

Los datos sobre las características lingüísticas de la población a nivel municipal reportan que el 97.9% (4,435 habitantes) es hablante de la lengua mixe y que el municipio presenta un 13.68% (620 habitantes) de hablantes monolingües en mixe (p. 45). Con respecto a la densidad migratoria, el mismo instrumento reporta en 2022 que “la población que ha migrado es del 3.0%, un total de 159 personas, 71 hombres y 88 mujeres” (p. 47). De ese total, el 15.1% lo ha hecho para buscar trabajo o por asuntos de trabajo y el 8.8% ha migrado para continuar estudios, aunque la fuente no aclara qué tipo de estudios o en qué rango de edad, indica que se trata de 14 personas, 5 hombres y 9 mujeres.

Según Murphy et. al. (1999) la diversidad étnica y cultural oaxaqueña se entiende a partir de la diversidad ecológica que divide las zonas de cada región en alta, baja y costa (para el caso mixteco); istmo, valle y sierra (para el caso zapoteco) y alta, media y baja (para el caso mixe). Estos mismos autores reportan que, desde la década de los 70, diversos trabajos antropológicos registran el aumento de los flujos migratorios internos en el estado, principalmente de las regiones mixteca, zapoteca y mixe, hacia la ciudad de Oaxaca capital¹².

¹² En 2020, la población en Oaxaca de Juárez fue de 270,955 habitantes (46.4% hombres y 53.6% mujeres), creciendo un 2.89% en comparación a 2010 (Censo de Población y Vivienda – Cuestionario Básico, 2020). La diversidad de su composición demográfica se asocia parcialmente a esa migración interna, que se intensifica desde las diversas regiones del estado. En el caso de la Sierra Norte, la migración interna data desde 1940 bajo el móvil del empleo temporal y hacia 1960 se incorpora la migración por motivos de escolarización (Cruz Pérez et. al., 2017, p. 70).

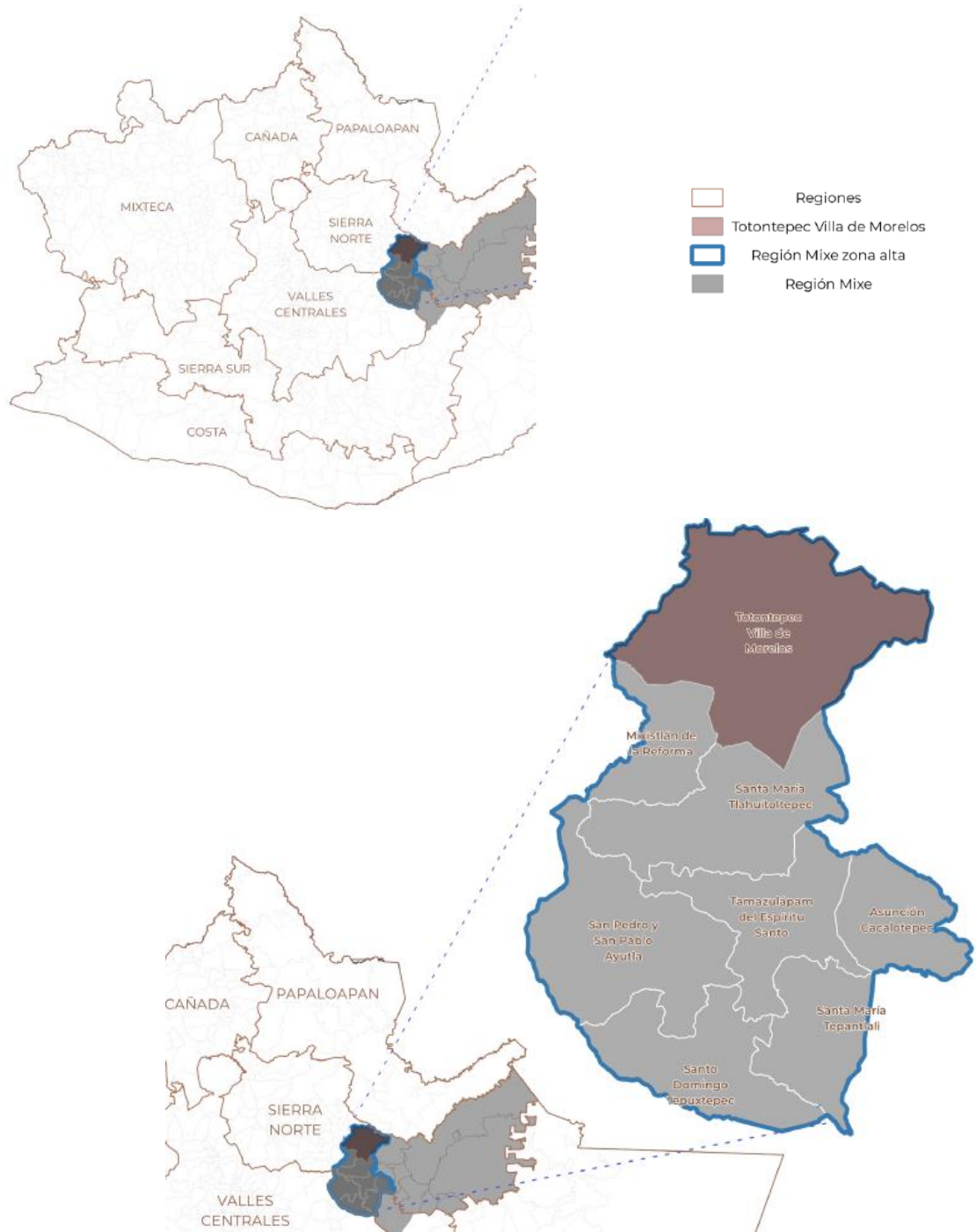
La diversidad poblacional de la ciudad de Oaxaca descansa en gran medida en las personas provenientes de zonas indígenas y rurales. Según datos de la DIGEPO el 65.7% de la población de Oaxaca se considera indígena por el criterio de autoadscripción, lo que constituye “el porcentaje más alto entre las entidades federativas del país” (Pareja Amador, 2017, p. 16). Totontepec es parte de esta dinámica pues la ciudad de Oaxaca de Juárez es uno de sus principales destinos de migración.

Figura 4. Mapa de México y Oaxaca: división interna por regiones.

Fuente: Elaboración propia, 2024.



Figura 5. Mapa de Oaxaca y la región mixe alta en la Sierra Norte:
Totontepec Villa de Morelos.
Fuente: Elaboración propia, 2024.



Sobre el territorio de Totontepec, la superficie del municipio es de 218.08 km² (PMD, 2022), lo que representa el 0.28% de la superficie del estado (INEGI, 2010). Su paisaje se distingue por las montañas y la más evidente dentro del paisaje de la cabecera municipal es el Ku'ukopk (el Señor de las montañas) o Zempoaltépetl, que en lengua náhuatl significa Cerro de Veinte Picos y mide 3 396 metros sobre el nivel del mar (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 36). El terreno es muy accidentado y “los suelos son ácidos [...] esto se debe a la gran cantidad de lluvias que cae y por la pendiente pronunciada del terreno” (p.37). Su bosque se clasifica como Bosque Mesófilo de Montaña (BMM):

“En el municipio la vegetación es predominantemente secundaria arbustiva de BMM (107.92 km²), seguida de vegetación secundaria arbórea de BMM (66.64 km²) y bosque mesófilo de montaña (BMM; 51.64 km²); en menor área está representada por bosque de pino-encino (13.02 km²), bosque de encino (12.11 km²), vegetación secundaria arbórea de bosque de pino-encino (4.55 km²), vegetación secundaria arbustiva de bosque de pino-encino (0.02 km²) y pastizal inducido (2,227.17 km²)”. (Botello et. al., 2017, p. 919)

Sobre su hidrografía, INEGI (2010) registra que el municipio corresponde a la región hidrológica del Papaloapan, con dos corrientes principales de agua que la comunidad llama Río Colorado y Río Toro. El clima es “templado húmedo con abundantes lluvias en verano (49.39%), semicálido húmedo con lluvias todo el año (39.12%), cálido húmedo con lluvias todo el año (9.26%) y semicálido húmedo con abundantes lluvias en verano (2.23%)” (p. 2) y “la temperatura promedio anual es de 16 a 18 °C” (PMD, 2022, p. 41).

Tradición oral

El origen de la ubicación actual de la comunidad, se explica por la tradición oral. El autor totontepecano Bernal Alcántara (1991 y 2021) la recupera en su obra, describiendo que el pueblo se asentó en un lugar conocido como Pa'tum o Pa'tm, en español, El Llano:

“Como dice la tradición oral, primero se asentaron en El Llano, donde estuvieron 50 o 100 años y más tarde se trasladaron al lugar actual. La llegada de los primeros Anyukojmit-totontepecanos a El Llano-Pa'tum (Pa'tm) ocurrió hace alrededor de 2000 años, o sea en el año uno de la era cristiana. El fundamento para el cálculo de esta antigüedad se obtuvo a partir del análisis, hecho por el Dr. Marcus Winter en 1999, de un molcajete encontrado en un solar en el rancho Santa Cruz y un metate encontrado en El Llano, cuyas características corresponden a un periodo ubicado entre los años 200 a.C. y 200 d. C. (Preclásico tardío)”. (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 89)

Sin embargo, debido a que “padecían mortandad infantil” (Bernal Alcántara, 1991, p. 2) cuyas causas eran desconocidas pero que provocaba en las niñas y los niños una “profunda

tristeza y gran desgano. Los dejaba sin ningún estímulo para vivir hasta que les llegaba la muerte” (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 90); los antiguos pobladores se trasladaron al lugar junto a la Peña del Trueno, donde actualmente se encuentra nuestro pueblo. Recupera de la tradición oral y del texto “Fantasía y realidad de la fundación de Totontepec” de otro autor totontepecano, Ildelfonso Reyes Soto, un relato que este escribió en 1973 a partir de lo narrado por Samuel Alcántara Gómez (1904-1973) y Florentino Cruz Reyes (1835-1926) de lo escuchado a sus padres y abuelos (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 94). Este relato incluye la presencia de una mujer que se enuncia como el alma de la Peña del Trueno, niños que se dijeron “hijos de la Peña del Trueno” y el llamado a un hombre que yendo a traer leña:

“recibió una señal de la naturaleza. Sucedió que mientras estaba en su labor, varias docenas de chuparrosas volaron en círculo alrededor de él y luego se dirigieron a los dominios de la Peña del Trueno. Esto aconteció en varias ocasiones, hasta que, por fin, decidió seguirlas; así encontró unos niños muy sanos y robustos que jugaban en una hondura. De inmediato fue a dar aviso al gran anciano cabeza del pueblo, quien mandó a un grupo de personas respetables a cerciorarse de la noticia; ellas encontraron a los niños (quienes se declararon hijos de la Peña del Trueno) y también a una bella mujer, que era el alma y mensajera de la misma peña y quien les indicó que debían cambiar morada, pues su amo sufría mucho al ver morir a los niños. De esa forma pasaron a formar el nuevo pueblo de Añukojm”. (Bernal Alcántara, 1991, p. 3)

Origen del pueblo mixe

Con base en una perspectiva de corte histórico, el trabajo reciente del Colectivo Atom n’ääts (Nuestras raíces) en Tukyo’m – Ayutla, por Zamora Telésforo et. al. (2021), permite ampliar la información de los orígenes del pueblo mixe, al que tanto Ayutla como Totontepec pertenecen. Este trabajo refiere que han existido múltiples versiones, destacando la relativa a que los mixes provenimos de Perú. Dicha versión se difundió en la época colonial y como resultado de la interacción con el Reino de Perú y su fama por su producción de oro. Sostienen que el pueblo mixe se imbrica con la historia del pueblo zoque:

“durante aquella época, algunos pueblos indígenas, para ganar prestigio, explicaron su origen narrando que provenían de este lugar; no solo los mixes, también los huaves, por ejemplo [...] En un inicio los pueblos mixes y los pueblos zoques conformaban una misma nación por su origen común. A este pueblo se le conoce como mixe-zoque”. (Zamora Telésforo et. al., 2021, p. 52)

Estos autores describen que dichos pueblos se desarrollaron en el Istmo, que era una zona mucho más amplia que la actual región oaxaqueña así nombrada. En ese entonces, el área se extendía hasta lo que actualmente conocemos como Veracruz, Tabasco, Chiapas y Guatemala (p. 53). Para aproximadamente el año 350 a.C., durante el período clásico:

“se reportan las primeras evidencias de poblamiento de la sierra mixe, que se encuentra en el extremo este del área del Istmo. De esta época datan el sitio arqueológico de Chuxnabán y la Cueva de San Isidro Huayápam, que debieron ser más o menos contemporáneos a Monte Albán. En la región mixe también existen otros sitios arqueológicos importantes como Móctum en el municipio de Totontepec o Santa Isabel de la Reforma, cerca de Coatlán, en el mixe bajo. [...] En la comunidad de Ayutla, cerca del manantial de agua *Jěnanýěej*, se encuentra también un lugar conocido como la Cueva del Trueno, con importantes restos óseos [...] se trata de un importante depósito funerario prehispánico [...] que contiene evidencia de deformación en los cráneos del tipo olmeca”. (Zamora Telésforo et. al., 2021, p. 55)

Con base en evidencias históricas presentadas por Alonso Barros (2007), Zamora Telésforo et. al. (2021) explican que durante el período posclásico, el mixe fue un pueblo que resistió a la invasión y que “constantemente guerreaba contra los aztecas, mixtecos y zapotecos” (p. 55). Otro tanto se registra respecto de nuestro pueblo en la invasión española: “el pueblo mixe combatió a la villa española desde la cual los conquistadores querían ejercer el control sobre el territorio” (p. 56). Se trataba de Villa Alta, fundada en 1527 por los españoles “con ayuda de tlaxcaltecas, en el extremo norte de la sierra mixe. Varios pueblos mixes, como Totontepec, fueron despojados de partes de su territorio” (p. 56) para la creación de esta villa. Es durante la época colonial, que la organización de los habitantes se define en forma de pueblo y ya no de señoríos:

“La gente no vivía congregada en un lugar, sino que había centros ceremoniales o de sacrificio, donde vivía la clase gobernante o los sacerdotes y el resto de las personas vivía como hasta hace poco en Ayutla, disperso en las rancherías. [...] Los españoles tuvieron la intención clara de crear pueblos para hacer más fácil la evangelización y fue así como surgieron las comunidades como las conocemos actualmente”. (p. 56)

Una herencia más del dominio español corresponde a la administración pública: los cabildos o ayuntamientos. Según el Colectivo Atom n'ääts, los españoles crearon esta forma de gobierno para que como autoridades en los pueblos respondieran a las alcaldías mayores, en el caso de Ayutla y Totontepec, se trataba de la alcaldía mayor de Villa Alta. Explican que las alcaldías eran “las unidades territoriales en las que los españoles dividieron lo que hoy corresponde al estado de Oaxaca, así como en la actualidad se dividen por distritos” (p. 57). Las figuras en estos cabildos eran: un alcalde, un escribano o más, y en algunos casos regidores para ayuda del alcalde, así como topiles. Cabe señalar que desde esta época, se habla del reconocimiento a los “usos y costumbres” por parte de los españoles de las llamadas repúblicas de indios conformadas por el pueblo cabecera y sus pueblos sujetos (p. 59).

Forma de gobierno

Producto de esta historia, el gobierno en Totontepec sigue siendo bajo la estructura del cabildo, pero ahora dentro de la institución municipal. La forma de elegir a sus autoridades entra dentro del régimen de los denominados “sistemas normativos internos”:

“las reglas de su sistema normativo interno relativo a la elección de sus autoridades municipales, información que medularmente consiste en la duración del cargo, su procedimiento de elección, requisitos para participar, requisitos de elegibilidad, instituciones comunitarias que intervienen, los principios generales y valores colectivos en que se fundamente su sistema interno”. (IEEPCO, 2015, p. 2)

Esta disposición oficial corresponde con los “derechos de los pueblos y comunidades indígenas a la autonomía y libre determinación” (p. 3). Se trata de derechos colectivos en sintonía con nuestro “sistema de vida” que “en prácticamente todos los órdenes, está entendido por una cosmovisión distinta de la que rige para las llamadas democracias occidentales” (IEEPCO, 2015, p. 3), por lo que tenemos derecho a elegir a nuestras autoridades según nuestras “normas, procedimientos y prácticas tradicionales, con pleno respeto a los derechos humanos y garantías individuales de sus ciudadanas y ciudadanos” así como “ejercer libremente sus formas de gobierno interno y acceder a las tomas de decisiones de su propio gobierno sin menoscabo de los derechos humanos de sus habitantes” (p. 4).

Además de la vigencia y viabilidad política de sus sistemas normativos internos, en Totontepec, los cargos comunitarios organizan y estructuran la vida político religiosa. Se trata de una forma de expresión de entender y sostener la vida. Vargas Vásquez (2012), antropóloga ayuujk, afirma que se trata de una “concepción binaria derecho/obligación. El ejercicio de derechos/obligaciones crea las condiciones para que las mujeres y los hombres puedan acceder a los espacios y recursos de las comunidades” (p. 306). Sin embargo, la misma autora afirma que esto ocurre “dentro de un contexto patriarcal del sistema de cargos” (p. 302).

En Anyukojm, los cargos que corresponden al ayuntamiento son los de presidente municipal, síndico municipal, alcalde único constitucional, suplente del alcalde, regidores de hacienda, de obras, de educación, de salud, de deportes, de cultura, secretario municipal, tesorero municipal y los topiles. La edad para iniciar estos cargos es desde los 18 años, o incluso desde los 16 si ya no se es estudiante. El límite en edad no aplica para cargos como el de alcalde o suplente del alcalde, pues se considera su experiencia de vida y sabiduría.

Desde 2018, debido a un conflicto¹³ con sus agencias por los recursos de participación federal para el municipio, se agregó un nuevo nombramiento: los contralores, cuya función es vigilar el costo de las obras que ejecuta la cabecera municipal tanto para la propia cabecera como para sus diez agencias. Su trabajo se desarrolla en conjunto con el regidor de obras y un asesor técnico.

Es de destacar que, tanto para el cargo de contralores como para el de las regidurías, las ciudadanas totontepecanas también son elegidas, aun cuando históricamente solo se nombraba en las regidurías a ciudadanos varones. El cambio se debió a la disposición oficial que motivó desde 2014 la elección de mujeres, no sin resistencias entre la comunidad. En esa primera ocasión se nombraron solo a dos regidoras, para el año 2024 las regidoras en funciones son cinco.

El nombramiento de regidoras no ha estado libre de tensiones e ideologías de tipo sexista que subestiman la capacidad de las mujeres para llevar a cabo responsabilidades de esta envergadura. Persiste una tendencia a asignarlas a regidurías asociadas con roles de género, como el cuidado, la educación y la transmisión de la cultura. Estas tensiones y desigualdades de género, también se hacen presentes en prácticas concretas y cotidianas durante el ejercicio del cargo:

“ponernos a cocinar para alimentar a los regidores cuando vamos a las obras, cuando antes el muni pagaba a los comedores para que les llevaran comida o cada quien lo resolvía desde su casa [...] o que a nosotras son a las que ponen a barrer o limpiar, a recoger basura, o sea ese no es el problema, sino que a los señores no, ellos están para mandar y ni modo, toca ponerse dura y no dejarse y decirles que son unos machistas y así estamos, entre broma y broma pero también poniéndolos a barrer”. (Ciudadana totontepecana, Cabildo 2024)

Cabe agregar que, históricamente, los hombres han ascendido mediante escalafón en la estructura del gobierno; es decir, comienzan siendo topiles y según los juzgue la Asamblea, van subiendo hacia los cargos de mayor responsabilidad, pasando primero por la regiduría, luego la sindicatura, luego la presidencia y finalmente la alcaldía. Esta trayectoria de prestigio aplica a lo largo de su vida y en función de su trabajo en cada cargo; en caso de tener un comportamiento deshonesto o ser acusado de alguna falta grave, el individuo en cuestión no solo no es elegible para desempeñar otro cargo y debe recibir una sanción acordada por el pueblo, sino que es expuesto ante la Asamblea para confrontarlo por los actos cometidos, lo que tiene fuertes consecuencias, incluso en la salud física de la persona juzgada. En Totontepec esta es una

¹³ No me es posible relatar la valiosa información que paisanos y paisanas me compartieron sobre los alcances del conflicto y las memorias que la gente tiene con respecto a la confrontación, las tensiones en el cabildo de los años 2015 y 2016 y la resistencia que la comunidad totontepecana organizó ante los hechos pues esta problemática no es tema de estudio para este apartado.

muestra del respeto al poder último depositado en la Asamblea y los relatos que lo refrendan están presentes en la memoria colectiva.

El poder depositado en la Asamblea resulta crucial para la vida comunitaria, la sostiene y la define, al tiempo que se transforma en sintonía con la época y los cambios sociales. El mandato de la Asamblea es cuidar al pueblo, su bosque, su territorio; para ello ha considerado fundamental nombrar como autoridades a ciudadanos que gocen de respetabilidad, reconocimiento y prestigio dentro de la comunidad. Es una posición que cada ciudadano y ciudadana construyen con su propia trayectoria de vida, la herencia simbólica de su padre y madre y la de su linaje familiar, incluso generaciones atrás.

Ser elegido o elegida para desempeñar un cargo comunitario, tiene especial relevancia pues implica la movilización de la familia completa para atender las responsabilidades que supone tal compromiso, así como la colaboración de vecinos y vecinas y de la gente del pueblo en general. Implica una lógica de reciprocidad, notable por ejemplo en *los gastos* que se erogan cuando un ciudadano ha sido nombrado para los cargos mayores: presidente, síndico, alcalde, suplente del alcalde o regidor.

En las regidurías, como decía, la presencia de las mujeres se ha incrementado para cumplir con la paridad de género institucionalizada en la ley estatal. Si bien se trató de una imposición desde fuera de la comunidad, ha sido un importante cambio que suma a la conciencia y discusión sobre los derechos de las mujeres en el pueblo. Vargas Vásquez (2012), antropóloga ayuujk estudiando la incidencia de los movimientos externos en las mujeres de Tlahuitoltepec en relación con el sistema de justicia local y estatal, encuentra que esto ha dado paso a “procesos lentos pero significativos en donde la conciencia acerca de los derechos de las mujeres remite a la *deconstrucción*¹⁴ de campos semánticos naturalizados de vivencias discriminatorias” (p. 307). Si bien es un área de estudio pendiente por reflexionar con respecto a la situación en Totontepec, su ejercicio como ciudadanas en estos cargos comunitarios de prestigio es una realidad. Cabe agregar que aún no se han planteado las opciones de escalafón para las mujeres, pues eso implicaría acceder a los cargos de mayor prestigio. La discusión y los acuerdos al respecto son asuntos pendientes. Mientras tanto, también se han sumado a la responsabilidad de llevar a cabo, al igual que ellos, “su gasto”.

Un *gasto* es una celebración a la que acude todo el pueblo a comer, beber, bailar y participar de los rituales que corresponda al evento festivo, en este caso, de los nombramientos, pero también se lleva a cabo en ocasión de la mayordomía. El *gasto* como celebración implica

¹⁴ Esta cursiva es de la autora citada.

acompañar a las personas que son nombradas autoridades municipales o como familia mayordoma, preparando para ello de manera especial la comida que se comparte y reafirmando el gusto de “servir al pueblo” desde ese cargo comunitario. Una celebración de este tipo implica una fuerte inversión económica en la que participa la familia completa y de ser necesario, se suma el apoyo económico de la familia radicada fuera de la comunidad¹⁵.

Esta es una de las muestras de cómo las y los comuneros de Totontepec que habitan el territorio geográficamente situado, participan de su existencia como pueblo. Su influencia es tal que numerosas personas totontepecanas que no viven en el pueblo, pero poseen un terreno como comuneros o comuneras, participan desde la distancia, cumpliendo con sus cooperaciones comunitarias, respondiendo al ayuntamiento y al comisariado de bienes comunales, así como sumándose a alguna de las organizaciones que paisanos y paisanas migrantes han conformado en las ciudades. En el caso de la CDMX una de las más conocidas es el Grupo Solidario Totontepecano y en el caso de la ciudad de Oaxaca la Asociación Fraternal Totontepecana Oaxaca. Por supuesto, también hay quienes no participan ni colaboran con las disposiciones establecidas por dicha ciudadanía comunitaria translocal.

El tequio

Otra práctica igualmente trascendental es el tequio. Se trata de una expresión de trabajo comunitario concreto para atender las necesidades colectivas de vivir en Totontepec, sin el cual, “los avances que la comunidad ha tenido no podrían explicarse” (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 279), ya que se trata de una “forma de trabajo y servicio”. El actual tesorero del Comisariado de Bienes Comunales reafirma que se trata de un tipo de trabajo que sostuvo y sostiene a la comunidad:

“Cuando el gobierno no daba para hacer las obras o las construcciones, era el pueblo con sus tequios de varios días que arreglaba las calles, hizo los techados, abría los caminos y si no cumplían, era cárcel, si no trabajaban como era, pues cárcel, eso contaba mi abuelo. Por eso en mixe por ejemplo, al síndico se le dice Yaktö'ö'avaatspa, porque es el que guía, el que abre caminos el que delinea, él es el que tiene que ir adelante abriendo camino, eso significa, porque así se abrían los caminos a base de trabajo del tequio. Ahora el muni convoca a tequio pero ya casi no van [...] pero ante la autoridad comunal aquí

¹⁵ En el caso del presidente, síndico, alcalde y suplente del alcalde, este *gasto* ocurre el 1 y 2 de enero; para las demás personas integrantes del cabildo, regidores y regidoras, las fechas en que hacen su *gasto* es en el marco de las dos fiestas patronales de la comunidad, el 20 de enero y el 15 de agosto. Las dos familias nombradas para ejercer la mayordomía son parte de la comunidad religiosa católica (solo en este caso porque para fungir como autoridad municipal el credo es indistinto) y se distribuyen para, una familia organizar el *gasto* en la fiesta patronal de enero y la otra familia, en la de agosto.

es que aún te ves obligado como era antes porque hasta ahora se mantiene que cuando necesites algo del Comisariado tienes que estar al corriente de tus tequios y cooperaciones [...] El tequio es el cumplimiento de una obligación como parte de vivir en Totontepec, tenemos parte en la conservación de nuestro pueblo, todos somos responsables y todos tenemos la obligación de aportar a lo que la comunidad necesite. El tequio para responder al Comisariado tiene su importancia para proteger los recursos que hay aquí pero también para su uso, para nuestro uso diario, pero con esos derechos vienen las obligaciones. Te cuento... cuando convocamos a tequio algunos ejemplos, cuando hay que hacer limpieza de caminos, chaporrear las áreas donde ya hay mucha vegetación y se obstruye el paso o da mal aspecto, también para abrir las veredas y caminos dentro del pueblo o para abrir y limpiar a orilla de carretera. El muni convoca también como preparativo para la festividad. Los hombres son los encargados de ir por el tipo de trabajo pero las mujeres también cumplen su responsabilidad y pagan mozo dependiendo su caso [...] Otro punto por ejemplo es cuando hay incendios, como ahora que pasó con la colindancia con Villa Alta o cuando a un ciudadano se le escapa el fuego, o sea como ejemplo drástico te lo comparto, pero sí ha pasado, también cuando hay derrumbes en época de lluvias, tanto para abrir el camino como para ayudar a pasar a la gente o para abrir brecheo o sea todo, todo el tiempo hay diferentes situaciones de necesidad y es cuando te toca responder porque vivimos aquí y porque se sabe, ya te tocará ser Comisariado también”. (E_Ederlí_20220525)

Fuera del ayuntamiento, existen otros cargos comunitarios que también se sustentan en el compromiso de dar un servicio gratuito (con duración de un año) como obligación de la vida en la comunidad. Me refiero, por ejemplo, a la mayordomía, que es asumida por las familias que profesan el catolicismo así como ser el capillo de la banda municipal. En expresiones religiosas distintas¹⁶, como en el adventismo, el servicio es ser encargados de la congregación, desempeñado por hombres hasta el 2023 que se nombró a la primera mujer encargada. Además están el comisariado de bienes comunales y su consejo de vigilancia (que a diferencia de los demás cargos de un año, su duración es de tres años), el comité de mujeres campesinas que administra los molinos públicos del pueblo, el comité del DIF, el comité de agua potable (nombrado cada 2 años), el comité de la clínica, el comité de la banda de música *la municipal*, el comité de festejos, el comité de padres (y madres) de familia de la escuela de música tradicional infantil y juvenil, así como los diferentes comités de padres (y madres) de familia en las dos escuelas primarias –la pública del Estado y la privada de la iglesia católica–, la telesecundaria y el colegio de bachilleres.

Las personas de la comunidad organizan su vida alrededor de estos tres agentes y sus dinámicas: la escuela, la iglesia y las instituciones del gobierno comunal y municipal. Sobresale la importancia que la comunidad le confiere a las instituciones del gobierno local, cuya

¹⁶ En el pueblo existen tres expresiones religiosas: el catolicismo con presencia mayoritaria, seguida de grupos más pequeños como las religiones adventista, pentecostal y reformista.

representación es el ayuntamiento; este opera en una vinculación estrecha con la iglesia católica y con las prácticas socioreligiosas que conforman la ritualidad de las fiestas patronales, alrededor de las cuales se toman muchas decisiones del cabildo en el año de su administración.

Finalmente, otras funciones en el ayuntamiento, al ser retribuidos económicamente, ya no son considerados cargos comunitarios de prestigio; las personas encargadas reciben un sueldo y la mayoría provienen de fuera de la comunidad. Entre ellos están el Registro Civil, la Instancia de la Mujer y el Centro Integrador de Desarrollo de Bienestar (que atiende los programas federales dirigidos a adultos mayores, personas con discapacidad, productores, tandas, becas bienestar de niños y niñas hasta jóvenes de bachillerato).

Características socioeconómicas y condición de marginación

La pertinencia de estos apoyos se corresponde con la realidad de marginación en la que se clasifica al municipio de Totontepec. Según datos del IEEPCO (2015) el grado de marginación de la comunidad está clasificado como Alto. La Secretaría de Bienestar (2022) con base en el Índice de Marginación por entidad federativa y municipios 2020, elaborado por CONAPO, así como el Índice de Rezago Social a nivel estatal y municipal 2020 elaborado por el CONEVAL, reportan que tanto el grado de marginación como el grado de rezago social en el municipio son altos y la situación de pobreza alcanza a 5,394 personas de 5,904 que lo habitan.

La fuente aclara que se basa en la Medición Multidimensional de la Pobreza 2020 de CONEVAL, con información de INEGI 2020, y especifica que esta población que define como “en situación de pobreza comprende la sumatoria de pobreza extrema más pobreza moderada” (Secretaría de Bienestar, 2022, p. 1) y agrega que en el municipio el 41.9% está en condición de pobreza extrema, el 49.4% en condición de pobreza moderada y solo el 1.4% responde a la condición que este organismo nombra como no-pobres y no-vulnerables. Frente a esta realidad, la cabecera municipal ha procurado construir a lo largo de los años un espacio comunitario que cuente cada vez con más y mejores servicios.

Las actividades económicas principales en la comunidad son las actividades agrícolas, ganadería, aprovechamiento forestal, caza y la pesca, a las que se dedica el 61.02% de la población (PMD, 2022, p. 54). Sobresale también el comercio al por menor, al que según datos del Censo Económico 2019, se dedica el 59.8% de la población. A ambas actividades le siguen los servicios de transporte, comunicación, profesionales, financieros, sociales, de gobierno y otros, con un 15.77% de población ocupada, y finalmente las actividades para la construcción con un 12.40%

(PMD, 2022, p. 55). Destaca el lugar de las mujeres con un registro de ocupación en actividades agrícolas del 22.3% y cabe decir que el 99.3% del total de la población femenil en el municipio es económicamente activa (p. 59).

Como ya mencionaba antes, el trabajo fuera de la comunidad, principalmente la migración a los Estados Unidos, representa una actividad económica creciente, que hace accesible a las familias ingresos importantes. Según datos del Banco de México (2024), en el primer trimestre del año 2022 en Totontepec se registró un monto de remesas de US\$649k¹⁷ que multiplicó el alcanzado en el mismo periodo del año anterior, registrado en US\$48.9k. Para 2023, reporta que en el segundo trimestre, el municipio tuvo un monto total de remesas de US\$776k.

Por otra parte, actividades como el basquetbol y la música, de larga tradición en la comunidad, además de su importancia cultural generan recursos económicos para el pueblo. El basquetbol es una práctica incorporada y tradicional, a la vez que constituye una ocupación para un sector de la población con posibilidad de flujo económico. A partir de 2018, la carrera de montaña denominada como “Ultramaratón Sierra Mixe”, también propicia un flujo económico en la comunidad derivado de los gastos realizados por los visitantes. En cuanto a la música, la banda municipal de música es una institución importante; si bien su servicio al pueblo y a otras comunidades es gratuito a través de la *gozona*, sus integrantes participan en otros diversos espacios donde su trabajo puede ser remunerado económicamente.

Servicios

La red de energía eléctrica fue resultado de la gestión de las autoridades municipales y el trabajo de la comunidad, que se logró hasta 1982; más adelante se instaló el servicio de alumbrado público. Por su parte, la red de agua potable data de los trabajos de entubado que se realizaron en 1963 a través del tequio comunitario. Aprovechando este recurso, la comunidad cuenta con una purificadora de agua que comercializa con costos accesibles.

Los servicios públicos de salud se ofrecen por la Unidad Médica Rural (UMR) 357 del IMSS Bienestar, establecida desde 1978 por el gobierno federal, que en ese entonces constituía la clínica del IMSS-Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (IMSS-COPLAMAR) (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 196). Se cuenta también con servicios médicos de carácter particular, como odontología y medicina

¹⁷ Según el Banco de México (2024), la letra k hace referencia a la cantidad de mil. En este caso, se lee entonces 649 mil dólares.

general. Un servicio de ambulancia a cargo de la regiduría de salud municipal, atiende los casos de traslado urgente fuera de la comunidad.

Respecto a los servicios de transporte, existen unidades particulares de taxis colectivos del propio pueblo o de sus agencias y suburban (estas salen de la vecina comunidad de Choapam). La carretera que conecta los pueblos de la región con la capital del estado, fue una obra trascendental que tiene gran importancia en la memoria colectiva; como datos generales, en 1974 se comenzó la construcción del tramo Yacochi-Totontepec, de 23 kilómetros de longitud, cuyo proceso duró 2 años y medio (Bernal y Molina, 2021, p. 193). La construcción de ese último tramo transformó de manera importante la vida en el pueblo:

“La nueva carretera fue un acontecimiento trascendental para la comunidad, pues la población abrigaba la esperanza de una mejor forma de vida. Para el comunero terminarían los Tequios titánicos de cargar toneladas y toneladas de material de construcción desde Yalalag, los jóvenes aspirarían a mejor educación o salida más fácil a las ciudades, y nuestros ancianos podrían esperar mejor atención médica”. (p. 195)

En cuanto a las comunicaciones, el internet se integró a la vida cotidiana del pueblo desde el año 2020, con la pandemia de COVID-19. La atención educativa se organizó en modalidad virtual y se convirtió en una necesidad para continuar las clases en la contingencia sanitaria. Se cuenta también con una red de servicio telefónico celular de la compañía privada Bait así como de la Comisión Federal de Electricidad. A partir de 2021 se instala una sucursal de Telecom: “brindando una amplia cartera de servicios como son envío y recepción de dinero, operaciones bancarias, recargas telefónicas, telegramas, pago de servicios, entre otros” (Financiera para el Bienestar, 2021).

Características lingüísticas

Para finalizar este recorrido contextual, en tanto comunidad cultural y lingüísticamente diversa, Totontepec comparte una tendencia al desplazamiento de las lenguas indígenas ante el uso predominante del español y la falta de presencia de las lenguas en los espacios públicos. El panorama general sobre la lengua ayöök muestra la disminución progresiva de hablantes entre la población joven e infantil, en contraste con la población adulta mayor y la población adulta entre 40 a 60 años, que además es plenamente bilingüe. Según el Colectivo Mixe, también la variante ayöök de Totontepec se encuentra en un nivel de riesgo muy alto.

“Cada vez menos niñas y niños mixes hablan la lengua de sus padres. De 2010 a 2020 disminuyó la cantidad de hablantes de mixe de 3 a 20 años en todos los municipios de la región mixe”. (Colmix, 2024)

En una revisión histórica del sistema escolar en la región mixe durante la década de 1960, Sigüenza Orozco (2019, p. 225) precisa que los reportes en 1963 describían a una población monolingüe en un 95%. Para el 2000, específicamente sobre la variante ayöök, el Censo de Población y Vivienda reportó una disminución importante de personas hablantes (INALI, 2012) ante la cual refirió que la variante ayöök se encontraba en riesgo de desaparecer, aunque no de manera inmediata:

“la proporción de niños hablantes de Ayöök o mixe alto del norte es superior al 25%, corresponde al 32.46%; [...] de 5,468 personas que hablan Ayöök o mixe alto del norte, 5,444 se encuentran en localidades donde por lo menos el 30% de los habitantes hablan la lengua. [...] existen 20 localidades donde se habla el Ayöök o mixe alto del norte, y en 15, por lo menos el 30% de las personas hablan la lengua”. (INALI, 2012, párr. 4)

Veinte años después, Gallardo Vásquez, activista ayuujk, al analizar la situación del mixe en la región con base en los datos del Censo de Población y Vivienda 2020, encuentra que aunque en Totontepec el porcentaje de personas de 3 años y más que hablan mixe es del 79.9%, en comparación con el año 2010, el porcentaje descendió del 86.4% (p. 14). Afirma que:

“Los datos a nivel municipal muestran que el porcentaje de personas que hablan mixe ha disminuido en todos los municipios mixes, lo que a su vez quiere decir que el número de personas que sólo hablan español ha aumentado en los municipios de la región; este es un primer indicador para evaluar la situación de la lengua mixe en cada municipio. La disminución del porcentaje es más evidente en los municipios de Ixcuintepec, Ayutla, Guichicovi, Totontepec y Tamazulápam”. (Gallardo Vásquez, 2020, p. 13)

Este autor clasifica al ayöök como lengua en “muy alto” riesgo, porque no se está transmitiendo a grupos de edad jóvenes e infantiles. Encuentra que, mientras en el rango poblacional de 65 años y más, el 96.1% es hablante de mixe, de los 20 a los 64 años el porcentaje baja a 88.2%, de los 10 a los 19 años un 66.4%, y de los 3 a los 9 años un 58.7% es hablante de esta lengua. Estas cifras resultan en una diferencia de -37.4% entre la población más longeva y la más joven, que a su juicio:

“a medida que el grupo de edad es menor, el porcentaje de hablantes de mixe también va disminuyendo [...] Esto indica que los niños pequeños no están aprendiendo la lengua mixe y que su lengua materna es el español”. (Gallardo Vásquez, 2020, p. 15)

El autor contrasta los datos censales entre el 2010 y el 2020, reporta que en el censo del 2010 un 12.1% de la población era hablante de español y no hablante de mixe; mientras que diez años después ese porcentaje aumentó a 18.4% (p. 24).

1.2 Historia de la escolarización y los servicios educativos en la comunidad

Como cabecera municipal, Totontepec cuenta con todos los niveles educativos: educación básica, media superior y superior, las tres en modalidad escolarizada. En el caso del preescolar y la primaria existen tanto la oferta pública como una institución de carácter privado, auspiciado por la orden religiosa salesiana. Desde educación inicial hasta el nivel medio superior, las instituciones de la comunidad tienen clave oficial y reconocimiento de validez oficial de estudios. En cuanto a la opción de educación superior que comenzó su labor en 2019, su proceso de obtención del registro como parte de las IES con presencia en el estado de Oaxaca finalmente se logró para junio de 2024.

Al observar el área donde se asienta el pueblo, es posible reconocer que las escuelas ocupan un lugar importante en su espacio físico. En el centro de la población se encuentran el Jardín de niños “Emiliano Zapata”, la Escuela Primaria Federal “Minerva” y el Centro Cultural Totontepecano de los religiosos salesianos, que ofrece los niveles preescolar y primaria. En una zona contigua, se encuentra un edificio donde entre los años 1992 y 1993 funcionó como preparatoria comunitaria, el Instituto Comunitario Mixe Konk Oy (ICMKO) que fue “presentado por profesionistas y maestros locales” en vinculación “con los curas salesianos [...] como promotores y en algún momento financiadores del proyecto escolar” (González Apodaca, 2006, p. 76 y p. 90). Gracias a que este proyecto existió, fue posible una extensión del Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca (COBAO) en el pueblo (Alcántara Núñez et. al., 2004), considerando el “trabajo político” previo que el grupo fundador del instituto “desarrolló en la esfera local, involucrando a los estudiantes y los padres de familia en el carácter reivindicativo de la propuesta” (González Apodaca, 2006, p. 283). Fue por la existencia del ICMKO, que hubo de dónde construir a la extensión del Colegio de Bachilleres. Actualmente en lo que fue edificio de la preparatoria comunitaria, se encuentra la Universidad del Pueblo¹⁸, Unidad Académica

¹⁸ En su sitio oficial, la Universidad del Pueblo se describe a sí misma como “una institución surgida desde abajo para hacer realidad el derecho a la educación superior de los jóvenes de las comunidades indígenas, quienes por su situación económica, origen, edad o género, se ven excluidos del sistema educativo” (UP, s.f.). Inició su labor el 23 de septiembre de 2019 y actualmente tienen presencia en 17 comunidades a lo largo del territorio oaxaqueño mediante Unidades Académicas en las regiones del estado: Valles Centrales (Oaxaca, Tlacolula, Etla), Cañada (Huatla), Costa (Huatulco, Cacahuatpec, Pochutla, Quiahije, Río Grande), Istmo (Huamelula, Jalapa del Marqués, Laollaga, Tēgaam), Papaloapan (Acatlán, Chiltepec) y Sierra Norte (Capulálpam, Totontepec). Tiene como objetivo “proporcionar un espacio para la formación profesional, primero de jóvenes que quieren continuar estudiando nivel superior y segundo, para personas mayores que quieren retomar sus estudios que truncaron por diversas situaciones como familiares o económicas y que ahora tienen la inquietud de continuar con sus estudios. [...] La principal diferencia es el modelo educativo alternativo” (UIP Capulálpam, 2020) que recupera la cultura, familia y comunidad a la que pertenecen las y los estudiantes. Por su parte, la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y

Totontepec. Por su parte, la Escuela Telesecundaria y el Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca, ahora en su calidad de Plantel 41, se ubican en la entrada principal de la comunidad.

Con respecto al nivel primaria, que fue el primer nivel de servicio educativo en el pueblo, Bernal Alcántara y Molina Domínguez (2021), informan que el inicio de los trámites para construir aulas de nivel primaria fue tardío, gestionándose en 1963. Según los profesores Luis Adolfo Alcántara Núñez y Esaú Abel Amaya López, en la década de los años 50's solo se contaba con 3° y 4° grados de primaria; aclaran también que las clases se impartían en las instalaciones del edificio municipal.

Mientras que en esa época la educación primaria completa era una realidad en la ciudad de Oaxaca, en Totontepec era el ayuntamiento quien financiaba un sueldo simbólico para los maestros:

“la autoridad municipal que le daba una gratificación a los maestros que eran llamados maestros municipales, venían de fuera [...] pero ya después fueron maestros federalizados porque el Estado pagaba”. (E_Luis Adolfo_20240128)

El profesor Esaú Abel Amaya López relata que migró para terminar los estudios de primaria, junto con otros adolescentes cuyas familias decidieron que continuaran sus trayectorias escolares recurriendo a los internados indígenas existentes en el estado:

“en la familia mi papá fue el que decidió que iba a irme [...] desde antes le hablaron a mi papá diciendo *no va a haber 6to año así que si usted acepta lo vamos a mandar a Guelatao* que es otro centro de capacitación para indígenas, iba yo a venir a Guelatao en 1957 pero mi papá no decidió luego, cuando ya llegó la hora me trajeron a Zoogocho, ahí entré como alumno interno [...] no supe quién le dijo quién le propuso eso pero varios alumnos vinimos a Zoogocho, no era yo el único”. (E_Esaú Abel_20240203)

Totontepec no estuvo exento de las políticas indigenistas materializadas en el tipo de escuelas que se instalaron en el pueblo, las cuales no atendieron la riqueza del pensamiento y la cultura mixte, sino por el contrario, reprodujeron el afán civilizatorio nacionalista y negaron de facto la diversidad cultural y lingüística de las regiones indígenas del país. A la fecha predomina la idea de que los servicios educativos en la comunidad son servicios de calidad porque se trata de oferta educativa federal (la escuela primaria federal, la telesecundaria y un colegio de bachilleres) o de alternativas privadas como la que ofrece la parroquia:

Tecnología (CGEMSySCyT) informa que se trata de una “institución educativa en un esfuerzo por avanzar hacia una educación superior de calidad que resalte y considere las raíces culturales” (Oaxaca Gobierno del Estado, 2023). Esta misma fuente señala que se trata de un trabajo conjunto entre esta Coordinación y las autoridades municipales para “brindar una educación de calidad que celebre su identidad cultural y asegure un futuro próspero para todas las personas”.

“Aquí tenemos escuelas buenas, el preescolar es grande y hay una maestra para cada grupo, en los otros pueblitos luego solo hay una maestra para todos los niños y luego ni entienden el español porque todavía hablan mucho mixe, aquí ya más se habla español y los niños entienden bien, la primaria ya ves que es federal y trabajan como en la ciudad, el Centro [Centro Cultural Totontepecano, la escuela primaria católica del pueblo] es muy exigente y enseñan muy bien porque el padre está muy pendiente y luego traen gente de fuera como el hindú que está ahora.

La telesecundaria esa sí ya se vino para abajo pero antes ya ves cómo salían bien de preparados, pues tú ahí estudiaste seguro sí te acuerdas de cómo la maestra Elba era de exigente, no que ahora ni les enseñan bien, y pues el COBAO, sacaba muy buenos alumnos y se sabía que iban a pasar los exámenes para ir en la universidad, ahora son demasiados por grupo y no los atienden como antes”. (Madre de familia de Totontepec, conversación informal)

Esta realidad educativa en Totontepec, que es extensiva en buena parte de la región mixe, tiene sus orígenes en la desigualdad que caracterizó a nuestros pueblos desde la década de 1930. Al respecto, Sigüenza Orozco (2019) describe que, en esa época en la región, las tareas educativas centrales de la escuela eran, como sabemos, las “labores de castellanización, introducción del español, enseñanza de la historia –apuntalada con las biografías de hombres ilustres [...] diferentes campañas impulsadas por la SEP (antialcohólica, contra el fanatismo), la construcción de edificios y anexos –como teatros al aire libre–” (p. 215). Se trataba de escuelas federales que operaban en un contexto de marginación y pobreza en el que los pueblos mixes vivían, pueblos pequeños que, según el autor, “no tenían suficientes alumnos para establecer escuelas, mientras los adultos no asistían a los cursos nocturnos de alfabetización porque trabajaban en el campo y destinaban las tardes al descanso; asimismo, las copiosas lluvias de la región dificultaban su asistencia” (p. 215).

En esa década, la escuela representaba para los pueblos indígenas, según la mirada externa del Estado y de la sociedad de la época, “la oportunidad de redimir su miseria” (p. 217). Para ello, junto a las escuelas instaladas en los pueblos también se abrieron internados “para facilitar la concentración de alumnos de distintos pueblos, cuyas condiciones complicaban fundar una escuela, para que asistieran a un centro educativo” (p. 218).

Sigüenza Orozco (2019) reporta que, en años posteriores a la Revolución, se creó un internado indígena en Ayutla mixe, que atendía a niños de este pueblo y de otros de la región serrana, como Tamazulápam, Tepantlali y Tepuxtepec. Asimismo, en 1934 la escuela de Zacatepec se convirtió en internado indígena, por su reputación sobresaliente en la zona escolar, y atendió a niños de ese pueblo y de otros como Metaltepec, Ayacaxtepec y La Candelaria. Hacia 1940, en la región mixe solo había cinco escuelas primarias de enseñanza hasta cuarto grado, en su mayoría unitarias, y “contadas personas” tenían posibilidades de mantener trayectorias

escolares, dado que “para continuar estudiando los niños tenían que emigrar, generalmente a la ciudad de Oaxaca” (Sigüenza Orozco, 2019, p. 224). Para 1964, treinta años después, la zona número 34 con cabecera en Zacatepec Mixe se había ampliado a “16 escuelas federales y 16 federalizadas en las que trabajaron 54 maestros (36 federales y 18 federalizados)” (p. 236 y 237).

En 1970, las demandas provenientes de los pueblos mixes y de sus autoridades municipales, educativas y representantes políticos, argumentaban “la condición indígena y el papel redentor asignado a la escuela” (p. 260):

“El primer argumento alude a la pobreza de la región, las condiciones del medio geográfico, el “problema del dialecto” y la necesidad de incorporación cultural de la población. El siguiente se refiere a la ausencia de servicios educativos posteriores a la enseñanza primaria, lo que riñe con el sentido obligatorio de la educación y, aunado a las labores del campo, provocan que el indio mixe vea interrumpidas sus posibilidades de superación y quede destinado a vivir en la ignorancia, a pesar de su inteligencia”. (Sigüenza Orozco, 2019, p. 261)

La ausencia de servicios educativos posteriores a la enseñanza primaria complicaba la posibilidad de continuar estudiando. La única alternativa para lograrlo, ya desde esos años, era salir: la migración se convirtió en la vía para continuar las trayectorias escolares y, en su momento, acceder a la educación superior urbana. Los caminos que las personas de Totontepec anduvieron, los llevaron hacia internados indígenas establecidos en diversas regiones del estado, así como hacia las ciudades de Oaxaca y México.

Aunque no hay suficientes datos oficiales, los primeros totontepecanos profesionistas egresaron a partir de la segunda mitad de la década de los 40, habiendo emigrado desde su niñez según lo relatan las voces del Ing. Juan Arellano Bernal Alcántara, el Dr. Samuel Alcántara Montes y el Prof. Esaú Abel Amaya López, quienes ubican en sus memorias y compartidas con otros pobladores locales, al primer profesionista totontepecano graduado de la Escuela Médico Militar en los años 1949-1955, el Dr. Raymundo Alcántara Gómez; así como ubican en la década posterior a esa época, a profesionistas graduados en docencia (en la Escuela Normal Mixta Urbana Federalizada de Oaxaca), en física (en la Universidad Nacional Autónoma de México), y en derecho y medicina (en la Universidad Benito Juárez de Oaxaca).

Resalta en la historia de escolarización de la comunidad, la experiencia compartida con otras comunidades de la región mixe: el papel de la orden religiosa *Los Salesianos de Don Bosco* que llegó en 1962, “estableciendo como una de sus prioridades impulsar la labor educativa y evangelizadora” (González Apodaca, 2006, p. 92). La autora encuentra que son los curas salesianos:

“quienes aparecen en la historia regional como promotores de las trayectorias escolares de jóvenes mixes. Bajo su apadrinamiento, un número indeterminado de muchachos egresados de primaria fue enviado a instituciones educativas de la orden salesiana en centros urbanos, a cursar estudios con orientación religiosa. Para muchos jóvenes, éste fue el escalón inicial para acceder a su formación académica y profesional. Los apoyos otorgados en forma de becas, internados, materiales y redes de apoyo a los estudiantes indígenas contribuyeron a formar una generación de docentes y profesionistas mixes con trayectorias letradas más amplias que las alcanzadas hasta entonces por los maestros municipales y/o federales de los años treinta y cuarenta [...] La emergencia de los primeros profesionistas mixes está asociada al papel jugado por los religiosos”. (p. 92)

En el caso de Totontepec, esta orden religiosa está presente desde 1965 (Bernal Alcántara 1991 y 2021) y su intervención educativa a través de la escuela primaria católica que fundaron en el pueblo “marcó un importante parámetro en los patrones de castellanización local y, al igual que en otros casos, los curas fueron importantes facilitadores de las trayectorias escolares de jóvenes totontepecanos” (González Apodaca, 2006, p. 262). En los años 1950-1960, los sacerdotes salesianos enviaron a jóvenes totontepecanos a continuar sus estudios en instituciones educativas pertenecientes a la red salesiana ubicadas en la CDMX, vía por la cual varios de los líderes y profesionistas totontepecanos iniciaron su trayectoria escolar (p. 262).

Para la década de los 60's, González Apodaca (2006) describe que la ciudad de Oaxaca era un punto importante de concentración de la migración escolar de jóvenes totontepecanos, “apoyados por la presencia de familiares y paisanos” (p. 267). Explica que:

“los vínculos de paisanaje y consanguinidad fueron un importante factor de atracción: la primera generación de migrantes se estableció un tiempo en Oaxaca y posteriormente se trasladó a la ciudad de México, mientras que la segunda generación, en la década de los sesenta, llegó directamente a este último destino, respaldada por la red ya formada. El patrón migratorio –mayoritariamente temporal por varios años– presentó importantes matices intergeneracionales y de clase: los hijos de los primeros migrantes tuvieron una situación económica relativamente mejor que la que en su momento llevó a sus padres a migrar, y a su necesidad de buscar fuentes de ingreso en la ciudad se añadió la motivación escolar y profesional”. (p. 267)

A partir de datos etnográficos resultado del estudio de González Apodaca (2006) en Totontepec, es posible reconocer el importante lugar de los profesionistas totontepecanos en la dinámica comunitaria al gestionar beneficios para el pueblo, entre ellos, una propuesta educativa intercultural y diferentes proyectos como muestra clara de etnogénesis (p. 291). Los profesionistas ayöök involucrados en tal estudio, se mantuvieron en contacto con la comunidad pues ejercieron cargos comunitarios aunque radicaban fuera del pueblo, volvieron al pueblo para servirle y compartir con otros, en el año en que se integraron como grupo que fundó el ICMKO, un movimiento de “ir y venir” entre el pueblo y las ciudades donde radicaban. Su regreso ocurre

sobre todo porque continúan sus lazos con Totontepec también estando fuera del territorio a través de las redes migratorias en el ámbito urbano (las diferentes asociaciones de paisanos y paisanas), y accionando, desde sus conocimientos, experiencias y las propias redes construidas fuera del pueblo y de las redes de paisanaje, iniciativas y proyectos para priorizar “el rescate y la valoración cultural” del mixe, la música, las historias y las leyendas (p. 295).

Experiencias de profesionalización como estas, de servicio al pueblo y con impacto en beneficios tangibles de corte educativo (el acceso al nivel medio superior sin tener que migrar), suman a la concepción generalizada de la importancia de la educación, visible en los esfuerzos de la cabecera municipal por integrar un servicio educativo lo más completo posible.

Una vista a las experiencias de escolarización de las mujeres en la región mixe

Me parece muy importante colocar aquí las especificidades en cuanto a las mujeres. Si bien se trata de información resultado de una investigación sobre *Las mujeres de Tlabuitoltepec Mixe: frente a la impartición de la justicia local y el uso del derecho internacional* realizada por la antropóloga ayuujk Vargas Vásquez (2012), contribuye a describir el contexto ayöök debido a los puntos de encuentro y cercanía entre ambos como parte del escenario mixe.

La autora referida, afirma que la educación fuera de la vida familiar y comunitaria, comienza con las actividades religiosas en 1559 de los dominicos, quienes fundaron una escuela de doctrina con más de cuatrocientos niños a quienes castellanizaban. Este tipo de escuelas se construyeron en la región mixe debido a su propósito educativo de evangelización y transformación del pensamiento religioso, apunta también que “en 1570 una se estableció en Villa de Morelos Totontepec” (p. 311).

Al hacer el recuento sobre las órdenes religiosas católicas que se asentaron en nuestra región a lo largo de los siglos XVI, XVII, XVIII y XIX, la autora subraya que a pesar de la apertura escolar en ella durante el siglo XX:

“Tampoco [...] garantizó a las mujeres un mejor nivel de vida porque de ellas dependía el quehacer de la casa y la preocupación económica. Los padres por otro lado requerían que sus hijas e hijos trabajaran la parcela, no dejando de lado que la mujer alguna vez llegaría a casarse volviéndose dependiente del esposo”. (p. 311)

Aunque lentamente, con la intervención de otros actores como la Congregación de las Hijas de María Auxiliadora (también citadas por Bernal Alcántara, 1991 y 2021), las mujeres se fueron involucrando en otras actividades más allá del ámbito privado del hogar y la familia.

Vargas Vásquez (2012) describe como fundamental el papel de esta congregación en la educación formal e informal de las mujeres pues:

“idearon grupos fomentando principalmente actividades de cocina, costura y manualidades, desempeñando un papel trascendental en el acercamiento paulatino que les permitió que se fueran relacionando con las mujeres para entablar pláticas informales, escucharlas, aconsejarles y canalizarlas a otros lugares a trabajar cuando las situaciones personales resultaban graves con la familia y en especial por las constantes violencias. En cuando a la educación formal, la congregación se volvió agente canalizadora de las mujeres que querían seguir estudiando, enviándolas a colegios religiosos y particulares, como los que existen en Guadalajara y Monterrey pertenecientes a la Congregación. En algunos casos eran enviadas al Distrito Federal donde las mujeres eran estudiantes y trabajadoras domésticas para las religiosas. La intención de la congregación era que las mujeres se convirtieran en hermanas predicadoras en sus regiones; en tanto la influencia de los salesianos en el apoyo a los varones tenía como fin formar futuros párrocos nativos”. (p. 312)

Con esta descripción, quiero resaltar el tipo de trayectorias accesibles para las mujeres, en este caso, ayuujk, que si bien se inscribe en una investigación hecha en Tlahuitoltepec, nos permite revisar un contexto cercano al que las mujeres ayöök de Totontepec han vivido y que también, representan los antecedentes históricos de las actuales posibilidades de profesionalización.

Una acción trascendental en las opciones de educación para las mujeres en esa época, la llevaban a cabo sus madres y padres, pues a pesar de que ya existían los internados para albergar y escolarizar a niños de la región mixe, estos eran exclusivos de varones, “de donde los primeros maestros egresarían. Otros internados cerca de la región quedaban en Zoogocho y Guelatao, municipios de dominio zapoteca, en esos internados donde estudiaron los primeros maestros municipales de la región” (p. 312). Para el caso de las mujeres la situación se complicaba pues:

“durante las tres décadas en la que ya existía el internado de varones en la región, las mujeres tenían que ver de manera particular su preparación escolar y profesional, por lo que se trasladaban caminando a la ciudad de Oaxaca una vez que hubiesen cursado su primaria hasta cuarto año o aquellas que sobresalieron y aprobaron su cartilla en el programa de analfabetas. Muchas de las primeras maestras estuvieron estudiando en Oaxaca, en la ciudad de México y en otros lugares. Las madres y padres de familia buscaban la manera particular para que sus hijas estudiaran, algunas de ellas fueron forzadas”. (p. 312)

Así, Vargas Vásquez (2012) explica que las opciones profesionales para ellas fueron principalmente “ser maestras y educadoras en la región”, pero a diferencia de ellos, para ellas no representó “el desarrollo del poder político que habían tenido los hombres letrados” (p. 313). En el estudio que esta antropóloga ayuujk hace, tal diferencia impidió:

“su integración dentro de los cargos comunitarios *pues* dejaba excluidas a las mujeres alfabetizadas por su condición de género [...] su condición genérica las tenía destinada a contraer matrimonio y a olvidarse de sus aspiraciones escolares [...] Eran excelentes alumnas pero al casarse perdían todo tipo de anhelos y proyectos. Las mujeres que tuvieron la oportunidad en estudiar no fueron tomadas en cuenta. El sistema de cargos no permitía que las mujeres sirvieran o fueran autoridad, pues sólo los esposos tenían esa obligación y derecho del poder público; sin embargo la educación escolarizada que habían recibido las identificó como mujeres visibles, así muchas generaciones después se convirtieron no sólo en madres sino en gestoras directas para el establecimientos de escuelas [...] la educación como derecho ha significado para las mujeres grandes retos”. (p. 313 y 314)

Después de este breve recorrido por los antecedentes de la educación formal para las mujeres ayuujk, presento los servicios educativos que actualmente existen en nuestro contexto comunitario ayöök.

1.2.1 La educación básica

El preescolar público de la comunidad fue fundado el 21 de octubre de 1983; en 1988 solicitó la instalación de la energía eléctrica servicio que había llegado a Totontepec en 1982. Actualmente la escuela cuenta con una matrícula de 50 niñas y niños inscritos en los tres grados de estudio (Profa. Miriam Rivera Bernal_20220907).

Figura 6. Jardín de niños Emiliano Zapata.

Archivo personal. Enero 2024.



Por su parte, la primaria pública del pueblo tiene sus antecedentes en las campañas de alfabetización que el gobierno federal dirigía desde 1940. El Prof. Luis Adolfo Alcántara Núñez,

quien fungiera como director de la Escuela Primaria Urbana Federal Minerva durante 16 años, relata que:

“Comenzó, ya como la primaria, en las instalaciones del municipio que era para entonces de dos plantas, era un entarimado de tablas en realidad, una casita de adobe con pilares y su techado de tejas [...] recuerdo que todavía en 1963 hubo hasta el 4to grado de primaria [...] aproximadamente en 1965 la primaria se consolida ya como escuela completa en la zona”. (E_Luis Adolfo_20240128)

Más de 50 años después, en el inicio del ciclo escolar 2022-2023, la escuela registró una matrícula de 157 estudiantes (Prof. Gerardo Susunaga Domínguez_20220907).

Figura 7. Vista de la entrada a la Escuela Primaria Urbana Federal Minerva.

Archivo personal. Enero 2024.



En cuanto a la primaria religiosa, el Centro Cultural Totontepecano, Bernal Alcántara (1991) relata que, desde su fundación el 14 de agosto de 1970, la escuela estaba dirigida por mujeres: sor María Luisa Alarcón como directora, sor Guadalupe Morales como encargada del grupo de internos y sor María Pacor como directora general. Estas fueron “las primeras salesianas, con planes de establecerse oficialmente” (p. 28) en la comunidad. La escuela, en ese entonces, tenía la castellanización como proceso principal:

“La escuela estaba formada por dos grupos: Kínder el de los más pequeños y Preescolar para los que ya iban a pasar a primero de primaria [...] *un* grupo de Internos, que eran niñas y niños provenientes de los pueblos cercanos que acudían al CCT para su formación primaria, y que ahí mismo vivían; por lo tanto, el alumnado se componía de alumnos externos (de la comunidad)¹⁹ e internos”. (p. 33)

¹⁹ La cursiva y los paréntesis son de la fuente original, colocados por el autor.

El proyecto educativo fue impulsado originalmente por un sacerdote católico que conoció al pueblo en 1963, Javier Ávalos Guillén, quien posteriormente, como parte de “la llegada de los salesianos el 6 de noviembre de 1965” (p. 17), se instalaría en la villa. Este personaje es recordado como un hombre que ayudó mucho a toda la comunidad. Según Bernal (1991), el párroco convocó a reunión en 1966 para plantear “su proyecto de construir un centro cultural que sería atendido por las madres [...] en el que habría gran variedad de talleres, atención médica y una escuela con jardín de niños, primaria y secundaria” (p. 23).

“el padre Ávalos y los salesianos hicieron mucho por el pueblo, siempre han sido de mucho trabajo y todo el tiempo estaban atendiendo enfermos o a los niños y a los jóvenes”. (Mujer trabajadora en el área de limpieza del CCT, conversación informal)

Actualmente, el CCT ofrece educación de nivel preescolar y primaria con énfasis en la formación cristiana católica; en el ciclo escolar 2022-2023 contaba con una matrícula de 75 estudiantes en primaria y 31 en preescolar. En este mismo ciclo comenzó un proyecto dirigido a todos los grados de primaria, para enseñar la lengua ayöök²⁰. Destacan también los servicios del dispensario médico, que fue por años el principal lugar de atención para toda la población, así como los talleres en los que muchas personas aprendieron sobre costura, carpintería, elaboración de panela, tepache y panadería; cabe decir que, a la fecha, el dispensario y los talleres han dejado de operar.

Desde los inicios del CCT, es importante destacar la participación de la orden salesiana en las trayectorias profesionales de las maestras totontepecanas que colaboraban en esta institución educativa, pues la estructura de la red salesiana y sus escuelas en diversas partes del estado y del país, facilitó las trayectorias escolares y profesionales de muchas maestras. A la fecha, continúa siendo una alternativa para las maestras que trabajan en sus aulas. Al respecto, Bernal Alcántara (1991) refiere que:

“Siempre se planeó que la escuela del CCT tuviera maestras de la comunidad, bilingües; por eso, desde que llegó el padre Ávalos se preocupó por enviar a estudiar a varias señoritas, al Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO), al Instituto Oaxaqueño de Promoción Educativa Fundamental, A. C. (IOPEF) de Teposcolula y a escuelas secundarias y normales de diferentes estados atendidas por las salesianas”. (p. 33)

²⁰ Como parte de los esfuerzos de las profesoras Olga Reyes y Eugenia Villegas en coordinación con la parroquia. Ambas profesoras de amplia trayectoria laboral en el nivel primaria y con prestigio en la comunidad, integrantes también del colectivo Ayöök Aaj Yakva'kxtükpa (Mixes tendiendo redes).

Figura 8. Patio general del Centro Cultural Totontepecano.

Archivo del Colegio Salesiano Totontepec en su cuenta oficial de Facebook.



1.2.2 La educación secundaria

Según los datos sobre la telesecundaria en México, que presenta la Dirección General de Materiales Educativos (DGME) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB-SEP), esta modalidad se define como sigue:

“La telesecundaria es una modalidad educativa que actualmente da servicio a poco más de 20% de la matrícula de alumnos inscritos, que establece sus centros escolares en zonas de alta marginación social, con un maestro que atiende todas las asignaturas; que generalmente no cuenta con apoyos para el trabajo administrativo, responsabilidad que es asumida también por él, y que cuenta con recursos audiovisuales, informáticos e impresos como apoyo para las diferentes asignaturas”. (DGME, 2010, p. 6)

Siendo Totontepec una comunidad de alta marginación, se le asignó una escuela telesecundaria que desde “la década de 1970 se habían creado las bases para poder buscar la creación de una secundaria para el pueblo” (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 210). El único documento que posee actualmente la Dirección de esta institución sobre sus antecedentes históricos es la constancia de posesión la cual indica que desde 1983 el terreno ha estado en “posesión de modo continuo, pacífico y público en el paraje denominado Llano de la Virgen”. Esta constancia se emitió el 26 de agosto de 1998 por el Comisariado de Bienes Comunales siendo presidente el C. Jaime L. Martínez, secretario C. Floriberto Cabrera y tesorero C. Espiridión Alcántara. Voces locales me compartieron que recuerdan que la primera generación de la telesecundaria fue la correspondiente a los años 1981-1983 y “era en el municipio donde empezaron las clases y donde terminamos los que éramos de esa generación, fuimos los primeritos” (E_Tía Jose_20221009).

En la comunidad se estima sobre todo el trabajo de las maestras Elba Reyes Chávez y Delfina Reyes Chávez, y los maestros Daniel Reyes Chávez, Lucio López Reyes y Jesús Chávez Flores, quienes impulsaron y construyeron a lo largo de su ejercicio profesional, una sólida reputación sobre la calidad de la enseñanza en la telesecundaria del pueblo. Se les reconoce su trabajo por el alto compromiso que tenían al ser personas originarias de Totontepec. Actualmente la telesecundaria cuenta con personal docente y directivo que proviene de otras partes del estado; su actual director, Lic. Eliud Pizarro Martínez, refiere que la estadística del ciclo escolar 2021-2022 registró 99 estudiantes: 49 hombres y 50 mujeres.

Figura 9. Entrada a la Escuela Telesecundaria.

Archivo personal. Enero 2024.



1.2.3 La Educación Media Superior

El antecedente de este nivel en Totontepec, fue un proyecto educativo ambicioso y respetuoso de nuestra realidad ayöök que Cruz Carrillo (2021) estudió como parte de las “experiencias de educación comunitaria en México: desde y con los pueblos” (p. 4) destacando que fue un proyecto educativo construido por actores clave de la comunidad, varios de ellos profesionistas, y sus autoridades locales. Este esfuerzo fue el Instituto Comunitario Mixe Konk Oy, cuyo impulsor fue el Ing. Juan Arelí Bernal Alcántara, agrónomo egresado de la Universidad Autónoma Chapingo, junto “Con un pequeño grupo de mixes letrados, entre ellos maestros y comerciantes” (González Apodaca, 2006, p. 274), la autoridad municipal de 1992 y el apoyo del pueblo:

“de los maestros, de las instituciones (escuelas, clínica, parroquia, director y comité de la *Banda Filarmónica Municipal*) y de los profesionistas independientes a través de las

reuniones en el cabildo [...] se contó con la base de trabajo o de posibles colaboradores [...] que ayudarían con su *Tequio* educativo, tanto en las asignaturas formales de preparatoria abierta como en la impartición de las *asignaturas comunitarias*²¹. (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 213)

Se organizó el equipo directivo y docente, así como un patronato conformado por “personas muy entusiastas y trabajadoras” que fueron tío César Elí Alcántara, las maestras Rufina Reyes García y Raquel Gómez Reyes así como tío Julio Cortés; se contó con el apoyo de paisanos y paisanas radicadas fuera de la comunidad y de otras personas de la región:

“También se crearon comités de apoyo en México y Oaxaca, para facilitar los trámites [...] se formó también el comité de padres de familia [...] y se contó con Una persona que se involucró apasionadamente en este proyecto [...] la M.C. Melania Cortés Márquez, originaria de la vecina comunidad de Santa María Ocoatepec”. (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021, p. 214)

Con sello de proyecto comunitario, el ICMKO inició clases bajo el esquema de preparatoria abierta, pues cumplía con las asignaturas de esta modalidad educativa y contaba con la autorización del IEEPO para certificar los estudios ahí realizados. Las asignaturas comunitarias fueron las que se agregaron buscando responder a “las necesidades básicas con resultados inmediatos y tangibles para la comunidad [...] lectura y escritura en lengua mixe, formación humana, música de la *Banda Filarmónica Comunitaria*²² y deportes” (p. 376).

El director relata en su obra (Bernal, 1991) que era necesario lograr que el ICMKO contara con el apoyo de alguna institución de educación media superior y, gracias a las gestiones del comité de apoyo de paisanos en la ciudad de Oaxaca, finalmente el 3 de junio de 1993 el Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca oficializó esta experiencia educativa en Totontepec para convertirse en una extensión del Plantel 04 El Tule.

Figura 10. Actuales aulas del Plantel 41 Totontepec. Archivo personal. Enero 2024.



²¹ Las cursivas en esta cita son del autor.

²² Las cursivas también son de su autor.

Sin embargo, la incorporación a dicho subsistema significó que la propuesta educativa comunitaria ya no continuara. La primera generación que graduó ya como Colegio de Bachilleres fue de 21 estudiantes en 1996 (Alcántara Núñez et. al., 2004). Para el semestre 2022-A (enero-julio 2022), dos meses antes de comenzar mi trabajo de campo, el plantel contaba con 127 estudiantes en total que concluían ese semestre (Jefa de Control Escolar del Pl. 41_20220908).

1.2.4 La Educación Superior

La cobertura de educación superior en la comunidad es limitada. A partir del 2 de octubre de 2019 se apertura la Universidad del Pueblo Unidad Académica Totontepec. Las carreras que oferta son: licenciatura en derecho intercultural, educación intercultural e ingeniería en sistemas de producción agroecológicos, en cuya descripción destaca el enfoque intercultural.

Figura 11. Vista de las instalaciones actuales de la Universidad del Pueblo.

Archivo personal. Enero 2024.



No existen otras alternativas de educación superior en la comunidad, lo que en parte explica la reducida cantidad de jóvenes con acceso a este nivel educativo. Aunque no se tiene una cifra actualizada, la Síntesis Estadística Municipal del 2012 (INEGI, 2012), reportó que la población de 18 y más años con licenciatura fue de 42 personas y solo 6 con posgrado. En contraste, el grado promedio de escolaridad de la población de 15 y más años en el municipio, fue de 4.8, lo que equivale a solo 5 grados de educación primaria. Datos más recientes del Censo de Población y Vivienda (2020), reportan que solo el 3.94% de la población en el municipio cuenta con licenciatura concluida. Este mínimo porcentaje es la realidad actual a pesar de que la profesionalización en Totontepec ha sido un proceso que data desde 1968 (González Apodaca, 2008) por vía de los religiosos salesianos de Don Bosco, como previamente apunté.

Si bien no existen registros sobre las profesiones y universidades en las que jóvenes ayöök hayan cursando sus carreras desde que se tenga memoria, Alcántara Núñez et. al. (2004) realizaron un recuento sobre las opciones profesionales elegidas por las y los egresados del Colegio de Bachilleres local, a partir de que este comenzó su labor educativa en la comunidad, lo cual permite un panorama al respecto:

Tabla 3. Opciones profesionales de jóvenes que egresaron del COBAO en Totontepec.

| Año de egreso | Carreras |
|---------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| 1996 | maestros, ingenieros, abogada, contadora, auxiliar administrativo |
| 1997 | ingenieros, arquitecto, maestras, abogada, auxiliar administrativo |
| 1998 | docentes y auxiliar administrativo |
| 1999 | docentes |
| 2000 | ingenieros, psicología educativa, docentes |
| 2001 | docencia, ingenierías, licenciaturas en diferentes áreas, aux. administrativo |
| 2002 | licenciaturas e ingenierías y docencia |
| 2003 | de 32 egresados se encontraban estudiando 16 a nivel profesional. |

Fuente: Alcántara Núñez et. al. (2004, p. 1 y 2).

Agregando a lo anterior, en la región mixe existen otras opciones de educación superior que, en su mayoría, se caracterizan por un componente intercultural o comunitario, o bien por salidas de formación técnica o formación para el trabajo. Estas modalidades son comunes en la escasa oferta de educación superior existente en regiones rurales.

En primer lugar, se encuentra el Instituto Tecnológico de la Región Mixe, ubicado en el municipio de Tlahuitoltepec.²³ Se trata de una institución pública que existe desde el 2000 con una modalidad de educación a distancia. Esta comunidad se encuentra a una hora y media de traslado desde Totontepec en transporte público o privado. Su oferta educativa incluye las ingenierías en Desarrollo Comunitario; Industrial; en Gestión empresarial. En la misma comunidad se encuentra la Universidad Comunal del Cempoaltépetl, perteneciente a la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Su oferta educativa está relacionada con la cultura mixe y abarca las licenciaturas en Territorio y buen vivir, la licenciatura en Comunicación comunitaria y la licenciatura en Agroecología comunal, así como la maestría en "Ku'ayuujk: Comunal lingüística mixe".

²³ Desde 2014 cambió de nombre por Instituto Tecnológico del Valle de Etna. Unidad académica de Santa María Tlahuitoltepec.

En la zona media, se encuentra la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), ubicado en este municipio. Es una institución pública que existe desde 2011 y que ofrece la licenciatura en Educación intercultural comunitaria. Dicho pueblo, se encuentra a 3 horas de traslado desde Totontepec, con una parada para transbordar a la mitad del trayecto, en la comunidad de Ayutla.

Otras opciones incluyen la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO) de Lachirioag, que se ubica a 40 minutos de traslado con una parada para transbordar desde Totontepec hasta la desviación de Villa Alta. Su oferta educativa es la ingeniería en Manejo integrado del territorio comunal y en su sitio oficial especifican que se trata de una modalidad con “70% de sesiones prácticas y 30% de asesorías a distancia”. También se trata de una institución de carácter público que apunta el “trámite es totalmente gratuito”.

Recientemente, en el año 2021, se inauguró el Centro Ayuujk de la UNAM, ubicado en la comunidad de Ayutla, que oferta la licenciatura en Derecho en modalidad a distancia, adscrito al Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de esa universidad. Esta comunidad se encuentra aproximadamente a una hora y media desde Totontepec.²⁴

De las seis opciones, solo dos son propuestas educativas con orientación convencional, aunque en modalidad a distancia. Las opciones regionales son, en su mayoría, propuestas originalmente diseñadas con algún enfoque de pertinencia cultural y lingüística así como contextualizadas a los entornos comunitarios²⁵, sin embargo se trata de opciones de formación que no suelen ser atractivas para jóvenes de estos contextos que emprenden una trayectoria profesional.

Ante este escenario, es interesante cuestionar por qué, si existe cierta oferta educativa universitaria en la región, esta no es recurrida por la población juvenil de Totontepec,

²⁴ La información sobre estas opciones universitarias son resultado de mi búsqueda personal mediante llamadas telefónicas, envío de mensajes a las redes sociales de cada institución para solicitar los datos así como visita a sus sitios oficiales en internet. Para obtener las precisiones sobre las distancias entre Totontepec (la cabecera municipal) y los pueblos donde se ubican esas universidades, entrevisté a ciudadanos totontepecanos que han viajado a esos pueblos por motivos laborales o debido a las *gozonas* en las que han participado; entre ellos agradezco la valiosa ayuda de tío José Gómez Alcántara, tío Humberto Pablo Gómez y Don Saúl López Ortega.

²⁵ En la Sierra Norte también se encuentra el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Jaltepec de Candayoc, municipio de Cotzocón, perteneciente al Distrito Mixe; una institución privada de acceso público que existe desde el año 2007 y que forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ). Está también la oferta de varias unidades de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), con licenciaturas e ingenierías en Santa María Yaviche (municipio de Tanetze de Zaragoza) y en Solaga (que es cabecera municipal); estos últimos pertenecientes al Distrito de Villa Alta. Cabe mencionar que la UACO fue creada por decreto oficial publicado en abril de 2020 como “resultado de un proceso de muchos años impulsado por organizaciones de base en esas comunidades” (EDUCA, 2021).

considerando que en varios casos se trata de experiencias universitarias comunitarias cuyas propuestas educativas se distinguen por tomar en cuenta los conocimientos propios y que apuestan por pedagogías autónomas. En alguna medida esta tendencia responde a la desinformación sobre estas alternativas y también a su limitada oferta profesional, a menudo precaria, de baja calidad y asociada a concepciones estereotípicas sobre lo rural y/o lo indígena. La preferencia suelen ser las opciones universitarias que se encuentran en entornos urbanos, que cuentan con prestigio social y con una oferta de carreras profesionales que interesan a la población joven. Estos factores explican que exista una clara opción por construir trayectorias profesionales fuera de la región y no dentro de las opciones disponibles cerca de los hogares.

Las investigaciones en el tema reportan también diversas razones por las cuales las propuestas educativas interculturales en México no siempre suelen ser de interés para los jóvenes de las comunidades rurales. Molina Fuentes (2012) refiere que esto se debe a que su oferta educativa es limitada y a que existe poco vínculo entre las autoridades de estas universidades y las comunidades mismas. Por su parte, Padilla y Anguiano (2018) encuentran que se percibe como cuestionable la calidad de los planes de estudio de estas propuestas interculturales, mientras que García y Sámano (2021) encuentran que, frente a esta decisión, muchos jóvenes consideran que no existe campo laboral en las carreras que ofertan, y que la única opción será el autoempleo.

A nivel estatal, la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación, reporta que en Oaxaca el porcentaje de población atendida en licenciatura, con un rango de edad entre 18 y 24 años durante el 2020 fue de 38.9%, con una presencia mayor de mujeres (MEJOREDU, 2022, p. 8). Esto significa que 39 de cada 100 jóvenes tienen acceso a la universidad. Respecto a la condición de marginación (que en Totontepec se clasifica como alta) solo el 29.7% de la población de los municipios con alta marginación de la entidad tiene acceso a servicios educativos en el nivel licenciatura. Al cruzar este dato con la condición Hablante de Lengua Indígena (HLI), el porcentaje es de 26.7% en contraste con un 43.5% de población con licenciatura que no es HLI. Reporta también que del 100% de estudiantes que se encuentran en el Sistema Educativo Estatal en modalidad escolarizada o mixta a nivel licenciatura, el 94.1% está en formación universitaria mientras que un 5.9% se encuentra en formación de las Escuelas Normales (MEJOREDU, 2022, p. 9).

Ante este panorama, se comprende que la apuesta por la escolarización local y la profesionalización urbana tienen un peso significativo entre las familias; tendencia que se confirma en los estudios desarrollados a nivel regional sobre la escolarización de los pueblos

mixes (González Apodaca, 2008). La culminación de los sucesivos niveles educativos y el salto al nivel profesional, en la escena regional o en las instituciones urbanas, representa un logro para las familias de Totontepec, quienes asumen la trayectoria escolar-profesional de las y los jóvenes como un proyecto colectivo. Sin embargo, si bien esa dimensión colectiva sostiene las trayectorias de profesionalización, para acceder a estudios de nivel superior la única alternativa para las familias y las y los jóvenes sigue siendo migrar.

1.3 Caminar hacia la universidad: trayectorias escolares-profesionales y sentidos de la identidad étnica ayöök

A partir de la distinción que hace Giménez entre procesos culturales y procesos identitarios (1992 y 2005), para el caso de la cultura ayöök de Totontepec existen atributos relacionales y de contraste (Giménez, 2005) que sustentan una identidad distintiva. Entre estos elementos están, por ejemplo, la comunidad como lugar de pertenencia, la lengua ayöök como territorio de conocimiento, transmitida generacionalmente sin interrupción hasta la década de los 30, o el sistema de parentesco y la forma de organización política, como sostenes del tejido comunitario.

Si bien estos marcadores nos ubican en la categoría antropológica de un grupo étnico en el marco de un contexto relacional con la sociedad no ayöök, la representación de nuestras formas de ser, existir y compartir territorio no se limita a estos marcadores de identidad. En diferentes momentos, la identidad ayöök entra “en acción” (Bartolomé, 2006), se manifiesta como una posición contestataria a las lógicas de blanqueamiento o tiene un uso estratégico de cara a las políticas de educación y las opciones profesionales a las que tienen acceso las y los sujetos que provienen de una comunidad cultural y lingüísticamente distintiva.

Como veremos más adelante, las y los profesionistas de este estudio construyeron de diversas formas sus identidades ayöök a lo largo de sus trayectorias escolares y de profesionalización. Es el caso de la doctora Maleny que se autoadscribió como indígena mixe en su paso por la universidad donde estudió; mientras que, por el contrario, el ingeniero Obed explica cómo construyó su identidad como oaxaqueño –no como ayöök– para negociar sus intereses de formación profesional dentro de su espacio laboral situado en el “norte blanco” del país (Saldívar, 2012).

Esta autora explica que la ideología del mestizaje definió la formación social del siglo XX en México por cinco razones: 1) era la base de la unidad nacional, 2) facilitó una política indígena para la asimilación e incorporación de la población indígena a esa unidad, 3) “propició la creación

de ideas de igualdad mientras se mantenía una economía basada en una desigualdad profunda. 4) Creó regiones étnico-culturales (el norte blanco, el centro mestizo y el sur indígena) promoviendo políticas de desarrollo diferenciadas en función de estas divisiones” y 5) configuró nuevas formas de entender y de relacionarse con las diferencias (Saldívar, 2012, p. 59).

Volviendo al contexto comunitario de Totontepec, como en muchas otras comunidades rurales del país, el imaginario de superación de las desventajas sociales y las ideas de igualdad asociadas a la escolarización, fueron registradas como un “deseo de progreso de la comunidad” (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021). Ese ideal de igualdad alcanzable mediante la escolarización motivó el inicio de los trámites de construcción de aulas de nivel primaria, en 1963, y hoy día alimenta el imaginario asociado a ir a la universidad.

La percepción de que la educación escolarizada supone una posibilidad de mejoría social, se constata en las historias de las y los colaboradores de esta investigación, tomando formas y significados diversos. La profesionalización supone un distanciamiento respecto a la generación de los padres y madres, cifrado en la posibilidad de obtener los medios de subsistencia con el ejercicio profesional y no con las ocupaciones que ellas y ellos sí tuvieron que realizar: el trabajo agrícola, el trabajo del hogar remunerado como *empleadas domésticas*, las ocupaciones en el sector servicios (ser cargador, ser cocinera, ser costurera) o la venta de mercancías en pequeños negocios familiares. La profesionalización, por contraste, se traduce como realización laboral y se asocia a obtener ingresos económicos con menor esfuerzo físico y un trabajo “menos sufrido” o “menos pesado”, con mayor reconocimiento social; particularmente en profesiones prestigiadas socialmente, como la medicina y la ingeniería.

Entonces, la pregunta es: ¿cómo se vive esa relación compleja entre la profesionalización universitaria, la identidad ayöök y las expectativas de ascenso social y económico? Para responderla, es necesario comprender el lugar que la escuela tiene dentro de la comunidad totontepecana.

Como he esbozado antes, la escolarización local ha sido un proceso situado dentro de las políticas estructurales de castellanización de la población indígena. En las historias de las personas totontepecanas, las miradas reflexionan alrededor de la necesidad de contar con estudios para acceder a otras formas de vida que permitan el bienestar de hijas e hijos, de las generaciones que vienen, aunque eso signifique pagar el costo de no vivir en la comunidad, lo cual puede ser percibido como positivo pero doloroso de experimentar. En lo general se tienen muy presente los altos costos de la no escolarización en la generación de los abuelos y abuelas, que siendo personas monolingües en ayöök, enfrentaron la violencia racista que detonó, entre

otras cosas, el silenciamiento de su lengua y la interrupción de la transmisión generacional. A la fecha, lo cierto es que todos los centros educativos con presencia en la cabecera municipal trabajan dentro de un modelo educativo que prioriza el español y lo que los planes y programas de estudio correspondientes plantean para una población estudiantil unificada con la media nacional.

Sin embargo, como expresiones de la etnicidad política ayöök que se revitaliza con la influencia de los movimientos sociales e indígenas en México y Oaxaca, también se registran en Totontepec y en otras comunidades de la región, las constantes respuestas y resistencias a las políticas educativas oficiales, que van desde resistencias lingüísticas cotidianas y prevalencia de las prácticas culturales comunitarias sobre las prácticas de la cultura escolar institucional, hasta proyectos educativos y de fortalecimiento de la lengua y la cultura ayöök que vienen documentándose de tiempo atrás (González Apodaca, 2006).

1.3.1 Referentes de la identidad ayöök

En las perspectivas de las y los profesionales ayöök que colaboran en este trabajo, la conciencia étnica se expresa como conciencia sobre sus identidades ayöök. La pregunta: ¿qué es lo ayöök? orientó las conversaciones sobre cómo se definen a sí mismas y cómo conciben sus sentidos de pertenencia con Totontepec, siendo personas profesionistas.

Sus reflexiones muestran, como veremos, que sus formas de concebir y enunciar la identidad ayöök están asociadas a una diversidad de prácticas y representaciones compartidas en la comunidad y la familia y que, además, no siempre tienen fines de diferenciación de otras personas o grupos, marcando fronteras de pertenencia y distinción (Barth, 1976). Es decir, no siempre está asociada a una intención explícita de señalar la diferencia, sino que puede ser vivida a través de prácticas rutinizadas (Giménez, 1994) e inconscientes, en contextos comunitarios, urbanos y migratorios diversos, así como involucrar múltiples fuentes, entre ellas la lengua ayöök asociada a las vivencias familiares y personales, a los afectos y memorias, al sentido de pertenencia vinculado al pueblo y a las actividades cotidianas que las personas realizan, en la comunidad o la ciudad, que evocan una relación con la comunidad, en el pasado y en el presente.

Sin embargo, aunque una intención política de diferenciación no siempre se expresa; en los hechos, las diferencias étnicas que distinguen a las personas totontepecanas también pueden ser reapropiadas y tomar un lugar especial en la vida de algunas, actualizando sus vínculos con el pueblo, como el lugar donde se nació y se creció.

Por mi propia experiencia, que recupero más adelante, uno de los ámbitos de mi interés es el lugar que ocupa la lengua ayöök y sus sentidos en la identidad totontepecana de las y los profesionistas, sentidos que varían según las experiencias vividas y su propia condición de hablantes. Por ejemplo, en la historia de la ingeniera Mirtha²⁶ no ser hablante de ayöök se vive como una carencia heredada que ella trabaja por reparar y que alimenta la esperanza de volver al pueblo. Por el contrario, en las historias de la doctora Maleny²⁷ y del ingeniero Obed²⁸ hablar y comprender la lengua ayöök es una realidad; pero mientras que para la primera es motivo de prestigio y va de la mano con su servicio profesional en el pueblo, para el segundo la lengua ayöök ha sido un obstáculo para su crecimiento profesional fuera del pueblo, y cuando retorna, se convierte en una herramienta importante de su espacio laboral.

Subrayando la vigencia del concepto de *etnicidad*, la identidad ayöök no refiere únicamente a una definición cultural basada en la autoadcripción y/o la adscripción externa a partir de ciertos elementos extraídos instrumentalmente de la cultura, sino que es, ante todo, un proceso histórico que se enmarca en relaciones de exclusión y dominación, a la vez de en formas de resistencia y luchas por el reconocimiento:

“Las identidades étnicas, vinculadas a la producción de identidades de los pueblos indígenas, surgen como expresión de los procesos de dominación y subalternidad de los colectivos y sociedades indígenas sometidas al dominio colonial y poscolonial en América Latina.

La etnicidad, en este sentido, es un modo específico de construcción identitaria con referencia particular a la evaluación y valoración que determinadas sociedades hacen de su cultura en los procesos de interacción con el Estado y la sociedad dominante. Se trata de un proceso de largo alcance histórico, dinámico y en permanente transformación que resurge sobre todo a partir de las transformaciones del Estado y la economía en el marco de la reestructuración capitalista en su fase de acumulación flexible. Las identidades étnicas no son solo generadas por un grupo específico que desea demostrar, valorizar o defender su identidad, son también producto de las interacciones con el Estado, que es un activo productor/legitimador de identidades y de la sociedad en la que se insertan tales grupos”. (Bello, 2016 p. 22)

Hablando desde el pueblo, la pertenencia e identidad totontepecanas suele ser motivo de orgullo, cuando la frontera étnica se marca frente a otras comunidades serranas. Esto se explica porque la comunidad ha construido históricamente un lugar distintivo en la región mixe a partir de los emblemas de contraste que distinguen a las comunidades de la sierra; lo ha hecho desde el arte, el prestigio de su banda de música y sus equipos deportivos, con larga trayectoria en el

²⁶ Cfr. Capítulo 2.

²⁷ Cfr. Capítulo 2.

²⁸ Cfr. Capítulo 3.

basquetbol. Cuenta con figuras destacadas como maestros, compositores y basquetbolistas que son referente en toda la región.

Más allá de estos emblemas que marcan fronteras simbólicas intra-regionales, la identidad ayöök de Totontepec se sustenta en el tejido familiar que se entreteje dentro del comunitario, donde nuestros parientes y sus historias nos anteceden:

“en el pueblo no somos solo nosotras, antes preguntan ¿hija de quién eres? ¿quién es tu papá? ¿quién es tu mamá? Y desde lo que él y ella hayan hecho ya en el pueblo, me reconocen”. (DC_12 de octubre de 2022)

Las relaciones de parentesco que se heredan se cultivan y se tensionan, y que en el pueblo hacen parte de la cotidianidad, también sostienen la identidad y la pertenencia más allá del pueblo. En palabras de Bastos Amigo: “la forma de vivir y dar sentido a la etnicidad encuentra correspondencia con las formas de dar sentido a prácticas comunitarias” (Bastos Amigo, 2021, p. 277). Esto explica que, en la intimidad de su hogar en el Estado de México, para agradecer por la terminación de la construcción de su casa, la ingeniera Mirtha haga el ritual de “agradecer a la tierra, al cielo y a la peña, por el logro de la casa [...] también para celebrar en día de muertos tratamos de cumplir con los tamalitos y la ofrenda” (E_Mirtha_20221220).

Estas prácticas, que se normalizan en el contexto de Totontepec, en las experiencias de migración, regresan inmediatamente el corazón a nuestras montañas, a los vínculos familiares y afectivos que dejamos allá, al lugar que recordamos con afecto compartido: “un calorcito en el corazón” (E_Mirtha_20221220). Estando lejos, las prácticas comunitarias accionan la conciencia étnica y afectiva que permite *sentirse parte* de Totontepec.

Así, para Marissa, directora y maestra, lo ayöök comienza por nombrarse “*Soy de Totontepec, de la sierra mixé*”. Para ella la identidad está asociada a emblemas culturales que señalan una distinción (Giménez, 2005):

“lo que nos hace distintos a los demás, yo siento que eso es identidad, en la región, lo que nos identifica que no somos iguales por ejemplo a... si rescatamos nuestra identidad aquí en Totontepec, tampoco nos va a hacer iguales a Tlahuitoltepec [...] porque rescataremos nuestras tradiciones, nuestra lengua, nuestra música, nuestra forma de vestir, eso es lo que nos identificaría. En cambio si dejamos de hacer todo eso [...] traemos música de otra parte, pues ya no es nuestro, ya es como adoptar identidades o costumbres de otras partes, ya no tendríamos identidad [...] Porque somos únicos en cuanto a las tradiciones y costumbres ¿no?, en cuanto a lo que nos dejaron, es lo que vamos guardando, rescatando”. (E_Marissa_20220912)

Estos repertorios culturales como fuentes de identidad coinciden en las concepciones de otras profesionistas sobre lo que las hace asumirse ayöök. Por ejemplo, Maleny, médica que reside en el pueblo, se refiere a la lengua ayöök como un lugar desde el cual se relaciona con la

comunidad totontepecana. Asumirse ayöök y hablar esa lengua, es parte de lo que la define como persona y tiene un sentido de resistencia y de reapropiación de su historia ante la discriminación:

“como parte de mí pues [...]. Siempre me identificaba así, yo soy de la sierra mixe, y nunca me dio vergüenza, no era de esos, pero sí, siempre lo decía [...] *¡Ay apoco! ¿y hablas mixe? Sí.* Y sí, hay algunas personas que dicen *¡pues eres del cerro!* la verdad es que no me importaba, yo supongo que así me identifico como parte de un pueblo [...] la verdad es que nunca he dicho “soy indígena”, no así, aunque sí me lo han dicho *¿eres indígena? Sí.* Sí hay gentes que se burlaban y yo así como de que *y tú ciudadano* y me reía de ellos, así siempre fue [...] No lo había pensado, no es un tema en el que esté pensando”. (E_Maleny_20221121)

Para Mirtha, que vive en un entorno urbano, no ser hablante de la lengua ayöök la lleva a sentirse en falta:

“Yo creo que el hecho de pertenecer a un pueblo que tiene su propia lengua es algo muy bonito, es algo que te identifica como tal que eres de ese pueblo, o sea yo en ese sentido no puedo decir me identifico al 100% ser totontepecana porque el 100% involucra hablar mixe y yo no me siento así... tal vez soy un 90% totontepecana, me falta ese 10% de hablar en mixe”. (E_Mirtha_20221220)

Al igual que Maleny, Mirtha asume una posición activa ante el desplazamiento de la lengua ayöök y se apropia de ella a través de su participación en un colectivo con otras personas totontepecanas que trabajan en procesos de revitalización del ayöök en la ciudad. Su apropiación de una lengua que, aunque no la habla, sí la entiende, es otra manifestación de los significados que ser persona ayöök tiene para ella. Más que un repertorio cultural, es una *identidad en acción* (Bartolomé, 2006) que le permite afirmarse diferente ante otros no ayöök, en el sentido de los diferenciadores “hacia afuera” de los que habla Giménez (2005), y que a la vez la identifica como parte del pueblo totontepecano, operando como definidor “hacia adentro”, según el mismo autor.

La lengua como fuente de identidad ayöök, y en este caso como referente de una etnicidad activa, está también ligada a los afectos y a la vida emocional. Para Mirtha se trata de una forma de sentirse cerca del pueblo, aunque se encuentre en Veracruz, a kilómetros de distancia:

“el calorcito que siento es cuando puedo decir una palabrita, algunas frases, cosas así [...] el hecho de que tú hables una lengua al 100% te hace sentir orgulloso, te hace sentir más [...] de pronto las personas que hablan español se sienten más hacia nosotros, o hacia los pueblos que tienen una lengua, porque ellos hablan español, porque se supone que el español es la lengua nacional, pero para mí el hablar español no es lo máximo”. (E_Mirtha_20221220)

Esto es así porque la lengua ayöök no se reduce a una función comunicativa concreta, sino que abarca una dimensión epistémica: permite entender la vida, la naturaleza y al mundo desde una red de significados configurados por su cultura:

“No es una locura ni una ocurrencia supersticiosa el que nuestros padres y madres nos hayan enseñado que hay que platicar con la tierra para trabajarla, o que los árboles, las aves y los ríos son nuestros hermanos, y que nosotros debemos hacer ritos y ceremonias de vida por lo menos una vez al año para mirarnos y darnos cuenta de que nuestra vida es el punto más pequeño en el cosmos”. (Díaz, 2021, p. 14)

Esta concepción de la vida a través de la lengua configura formas de sentirse parte de la comunidad y de la tierra en la que se vive, así como da fuerza al sentido comunitario de existir. Floriberto Díaz (2021), antropólogo y pensador ayuuik de Tlahuitoltepec, comunidad cercana a Totontepec, refiere a este proceso cuando reflexiona en torno a lo que significa servir al pueblo en un cargo comunitario:

“Kutunk, en mixe, nada tiene que ver con el significado occidental de la palabra autoridad, significa literalmente “cabeza de trabajo”, “jefe de trabajo”; en la práctica es quien con su ejemplo motiva que la comunidad realice las actividades necesarias para su propio desarrollo. Por ello, a pesar de que todos nacemos signados para ser servidores, solamente aspiran a ser mēj kutunk (gran autoridad) aquellos que mediante el escalafón de servicios demuestran a la comunidad que tienen capacidad de ser cabezas. A uno que tiene estudios y es jactancioso, es frecuente que le digan, cuando llega a ser autoridad: ¿ya trabajaste para que me mandes? Llegar a ser autoridad no depende de la persona o de sus amigos. Es la comunidad en asamblea la que escoge y decide quiénes deben ser kutunk. No es capricho de una minoría o de una publicidad anticipada, pues la comunidad juzga con base en las acciones de las personas”. (p. 17)

En Totontepec, una práctica dentro de la concepción de la vida que refiero, es cuando se prepara *lo que se le va a ofrecer al pueblo*. Se usa la palabra “ofrecer” y no la palabra “dar” porque hay un sentido ceremonial de fondo más profundo. Se trata de una ocasión especial en que la familia anfitriona invita a las familias de la comunidad para que todas hagan acto de presencia en *el gasto*. Se invita de manera particular, pero también en general desde el palacio municipal, en el momento en que los hombres elegidos para los cargos municipales de presidente, síndico, alcalde y suplente, toman posesión. Una expresión (de todo lo que se dice a las personas cuando se las invita) que puede mostrar este sentido de profundo respeto implícito en la lengua ayöök es: *Maayüinkējx eëts tö'k aa n'amotu jats eëts xmu jatyöö'atat*.

Maayüinkéjx se puede interpretar como *la atenta solicitud en términos de por favor / ëëts*²⁹ que refiere al *nosotras, las personas que estamos hablando en este momento, que somos la familia anfitriona / tö'k aa* que se puede entender como *único en términos de un especial favor que se pide, viene del número uno por referirse a único / n'amotu* que es *la acción de pedir / jats ëëts xmu'jatyöö'atat* que *nos acompañen*. La traducción al español simplificando sería *pedimos nos hagás el gran favor de acompañarnos*. Pero el enunciado en ayöök comunica una petición encarecida de que toda la comunidad acompañe a la familia anfitriona en el día del *gasto*, ya que lo que se ha preparado es para todo el pueblo. Si se atiende a la vocalización que hace la persona cuando habla para decir esto, es posible notar el sentido de respeto que comunica el mensaje.

En mi caso, como hablante de herencia (Mulík et. al. 2021) de la lengua ayöök pero que crecí en la comunidad, solo puedo detectar el sonido ceremonioso y respetuoso en la pronunciación-enunciación que hace mi madre al compartirme esta explicación, que me recuerda a los tíos invitándonos. También es pertinente explicar que en mi intención de aclararme a mí misma qué dicen estos sonidos en ayöök, los escribo partiendo la expresión para intentar interpretar cada parte, aunque para la persona hablante el significado se entiende en la expresión como totalidad.

Con estos ejemplos, quiero poner de manifiesto el lugar tan importante que tiene la lengua en la manera de construirse como personas ayöök, o más correctamente, como Anyukojmit jayu, porque cuestionar la lengua como marcador identitario implica primero reconocer su peso e importancia en la identidad ayöök.

1.3.2 El pueblo como lugar de origen

Junto a la lengua, un elemento que define la identidad ayöök y que opera como marcador, según la concepción de Giménez (2005), es el vínculo con el pueblo como lugar de origen, como espacio que contiene las relaciones familiares y de parentesco y como espacio donde se desarrolla la vida cotidiana que aporta un sentido de pertenencia e identidad. Esto puede apreciarse en la concepción que Mirtha elabora ante la pregunta por la identidad ayöök:

“yo más me inclinaría por identidad totontepecana, tal vez también hasta adoptaría tu término identidad ayöök porque ayöök se refiere específicamente a Totontepec, obviamente se refiere a la lengua pero yo pienso que antes de la lengua pues también está

²⁹ Cabe aclarar que en ayöök la expresión *ëëts* hace referencia al mismo tiempo al nosotros y nosotras del español. No comunica un género, sino que al traducirse al español, dependiendo de quién lo esté diciendo (un grupo de hombres o de mujeres) se traduce en masculino o en femenino, aunque el uso del masculino generalizado sigue siendo la norma implícita.

el hecho de que tú naciste en Totontepec y eres ayöök jayu, y para mí la identidad yo pienso que es el que tú nazcas en algún lugar [...] lo que todavía se podría rescatar es la lengua, porque aparte tenemos nuestra propia variante [...] nos identifica la lengua y claro de que nazcas ahí, que crezcas ahí, de que conozcas las tradiciones, de que las mantengas [...] ¿qué pasa con las personas que ya no practican el mixe, que no siguen las tradiciones o que no veneran a Anyukääts? pues es que yo no las consideraría de otra manera, siguen siendo totontepecanas, porque al final nacieron ahí [...] el nacer ahí te identifica”. (E_Mirtha_20221220)

En el espacio de la comunidad, algunas actividades con fuerte carga simbólica, como la veneración a la Peña del Trueno, guardiana del pueblo y lugar especial al que se acude para agradecer, también se han convertido en emblemas de distinción hacia afuera, esto es, en espacios donde la relación intercultural con las personas no ayöök, propicia tales intercambios. Por otra parte, en la comunidad, el dinamismo de lo que significa *ser ayöök* se observa cuando esas mismas prácticas de religiosidad ancestral, como la veneración a las montañas, no son realizadas por las personas totontepecanas que se adscriben a religiones no católicas. En este caso, la diversidad religiosa lleva a construir otras posibilidades de *ser ayöök*, que no están vinculadas con el sincretismo entre lo católico y lo ancestral, y que no necesariamente corresponden con las representaciones dominantes de la “tradicional” forma de vida “indígena”. Este es el caso del ingeniero Obed, profesionalista que reside en Totontepec, cuya familia profesa la religión adventista:

“cuidar la casa en común, trabajar por el pueblo, hacer el cargo con la bendición de Dios y encomendándonos solo a Él [...] no, nada de vírgenes ni de santos ni de costumbres pues, porque ya sabemos la verdad, la libertad de hablar directamente con Dios sin engaños ni promesas de por medio [...] Como autoridades, es mucha la responsabilidad con el pueblo, es muy delicado [...]; sólo con la gracia de Dios podemos sacarlo adelante, porque ahí en el municipio pasan cosas muy fuertes que ni te imaginas y solo Dios sabe cómo acomoda todo. Por eso a principio de año vamos a la iglesia, para pedir que nos dé gracia y sabiduría [...] ¡más en mi cargo que es para regidor de seguridad!”. (E_Obed_20221122)

La diversidad de sentidos de la identidad ayöök también se refleja en cómo esta es configurada por profesionalistas que radican en contextos urbanos. El ingeniero Ricardo, profesionalista que reside en la Ciudad de México, considera que la enunciación étnica no es necesaria y que ser mixe o ayöök es irrelevante en la ciudad. Aunque afirma tener orgullo por su identidad ayöök, reconoce que, en el contexto urbano, esta pasa a segundo término. Para él, dicha identidad está vinculada a la socialización primaria en el pueblo y se sujeta a las relaciones sociales y de parentesco establecidas desde la primera infancia:

“siempre que me preguntan de dónde soy yo siempre contesto que soy de Oaxaca y que soy de la Sierra Norte de Oaxaca [...] No es de que tu asumas, sino que ser de un lugar lo dicen tus raíces, o sea, yo como tal no nací en Totontepec, pero la raíz de mi abuelita que es de ahí y el que yo haya crecido ahí, me convierte. Bueno. Yo me considero de Totontepec”. (E_Ricardo_20221205)

Reconocerse parte del pueblo hace sentido cuando visita el pueblo, o cuando familiares llegan a visitarlo en la ciudad, a la que viajan para realizar compras para el negocio o para atender visitas médicas; en esas ocasiones, dice, se habla de lo que ocurre en el pueblo, se escucha la lengua ayöök que su abuela usa para regañarlos, apurarlos, o para expresarles afecto. Asimismo, su sentido de pertenencia ayöök se alimenta al participar en actividades culturales y festivas, organizadas por personas originarias de Totontepec radicadas en la ciudad: bailes, fiestas y otras costumbres del pueblo.

“hay un trasfondo mucho más profundo de que la cultura y las creencias tienen una raíz más fuerte, no es porque te vistas o no de cierta manera, sino el creer en algo te hace una persona más convincente en tu ideología, más fuerte [...]. Yo trato de aplicar lo que me enseñaron y lo que se puede ¿no?, a fin de cuentas, aquí no voy a matar un gallo [...] pero en el pueblo lo mataba con mi tía ¿ya ves? sí soy mixe (sentido jocoso). Eso de tirar aguardiente, pedir a los cerros, a los árboles, a la madre naturaleza, a la peña, todo eso pueden ser las costumbres que sigo conservando, como rezarle a los muertos [...] Si lo hago es porque realmente creo, no es nada más por pasar lista, estoy convencido de lo que me inculcaron de chiquito. No es religión, es como una ideología, es espiritualidad”. (E_Ricardo_20221208)

En mi propia experiencia, enunciar me mujer ayöök tampoco se hizo presente. A lo largo de mi trayectoria de profesionalización, lo común fue presentarme como originaria de la Sierra Norte o de la Región Mixe de Oaxaca y no entrar en detalles mayores por no sentir un espacio seguro para la valoración de lo que alguna maestra llamó alguna vez mi “herencia cultural”. Sin embargo, la migración escolar a la ciudad de Oaxaca, me insertó en un contexto donde es común la convivencia con personas que provienen de distintos pueblos del estado y que migran por motivos laborales o escolares, sin que necesariamente su movilidad rompa definitivamente la relación con sus comunidades de origen y desplace su identidad étnica.

En contraste, para Obed, profesionista mixe que vivió y estudió en la ciudad de Monterrey, en la zona norte de México, el “Norte blanco”, la experiencia fue distinta. Según narra, a lo largo de su trayectoria de profesionalización se enunciaba oaxaqueño, pero únicamente cuando compartía con personas que “también son de pueblo” (E_Obed_20221027) hablaba abiertamente de su origen totontepecano y practicaba el hablar ayöök, al encontrar un espacio de convivencia interétnica y no de diferenciación social y racial. El encuentro con

paisanos en experiencias de migración urbana también, como a Ricardo, le representó un apoyo para insertarse en un contexto donde la diversidad étnica y lingüística se asociaba con imaginarios racistas de “lo indígena” o “del pueblo”:

“Pues a veces decía: *yo soy de un pueblo indígena*, así es como desde ahí comienza, la expresión es lo que ahora sí a la vez es bueno porque nos hace ver que es nuestra cultura, pero tristemente la sociedad fuera del pueblo es otra situación, es muy diferente, nooo en el norte ahí ni se diga, ahí hay burlones, hay de todo, con poco que te equivoques *¡ay mira dijo esto!* y así son allá o sea es su cultura de ellos, y hay que tener cuidado, saber cómo sobrellevar. Con el tiempo uno se va ganando la confianza, el respeto también [...] porque uno sí sabe, trabaja, hace lo que le toca”. (E_Obed_20221027)

En este contexto donde la identidad ayöök de Obed era motivo para ser violentado, narra que optó por actuar estratégicamente: mejorar su español, estudiar inglés, concentrarse en su desempeño académico y profesional y ascender en la cadena jerárquica de la empresa japonesa para la cual trabajaba. Distinguirse étnicamente, por ejemplo mostrando su conocimiento de la lengua ayöök, no favorecía sus fines laborales, al ser asociado a la falta de dominio del español “con propiedad”. Para transitar con menores desventajas las relaciones sociales de asimetría y racismo, se entiende que Obed no construyera una identidad *hacia afuera*, aunque en su entorno familiar inmediato, con su hermano y con un paisano totontepecano, así como cuando se comunicaba vía telefónica con su madre, sí hablaba la lengua ayöök.

En las experiencias diversas de estos hombres y mujeres profesionistas, la identidad ayöök aparece fuertemente asociada al lugar de procedencia, a los vínculos familiares y las relaciones de parentesco consanguíneo y ritual establecidas en la comunidad, así como con la lengua ayöök y con un conjunto heterogéneo de prácticas culturales. Sin embargo, en todos los casos, los referentes de esa identidad y de la cultura de la cual abrevan, casi no se encuentran ni reconocen en la vida urbana. La lengua ayöök o los conocimientos propios sobre el cultivo del maíz, el trabajo en el campo y el bosque, la experiencia de participación en la vida comunitaria con el tequio y las dinámicas cotidianas en términos de solidaridad y reciprocidad, la ritualidad o los conocimientos socionaturales, entre otras prácticas y conocimientos que hacen parte de una *cultura íntima*, pierden sentido, en mayor o menor medida, en las trayectorias de migración a la ciudad. Antes bien su bagaje cultural, sus experiencias de vida en su pueblo, son a menudo percibidas como una condición a superar:

“*los jóvenes aquí ya no quieren trabajar [...] vienen muchos de otros estados, de Oaxaca, Chiapas, Veracruz, gente trabajadora que busca superarse, qué bueno que tú decidiste superarte [...]* Así fue como me apoyaron, porque yo les dije que quería estudiar pero que no había lo económico y por eso sí me daban la oportunidad de trabajar ahí, yo también lo que quería era pagar mis estudios y por eso primero tenía que trabajar”. (E_Obed_20221122)

En suma, ¿qué nos hace, entonces, ser profesionistas ayöök o identificarnos como tales? Respecto a la imagen estereotipada, en el pueblo no vivimos cotidianamente con “la ropa típica”, o usamos trenzas, caminamos descalzas, nos comunicamos en ayöök y bailamos *Bajo el cielo mixe*³⁰. Esa imagen estereotípica desde fuera, para las personas ayöök en la comunidad, no es un estereotipo: es una forma de vida que ha ido cambiando conforme ha cambiado la realidad social y que entra en tensión con los cambios inherentes a la identidad ayöök y con su complejidad contemporánea.

En cuanto a mí, preguntarme sobre qué me identifica como mujer ayöök me lleva a un lugar de conflicto, de ambigüedad y de incertezas. Justamente porque me siento incumplidora de una lista de atributos del perfil estereotípico: no soy hablante de mixe, no practico muchas de las tradiciones y costumbres de mi pueblo alrededor de las fiestas y su sentido costumbrista de baile, alcohol, música tradicional, no soy portadora de indumentaria tradicional, no conozco la tradición oral. Pero por otra parte, soy conocedora del trabajo en el campo y en la parcela de la casa, niña y adolescente que llevaba el taco para papá que araba la tierra. Que trabajó desgranando maíz, asoléandolo, recogiendo olotes, yendo al molino, haciendo tortillas, acomodando leña, cocinando con mamá y también ayudando a preparar algunos alimentos que mis abuelas hacían y que hoy seguimos consumiendo en casa cuando se da la ocasión; sobre todo porque las plantas comestibles como el mutap, el pöpütsü'üp, la yerba mora, la mostaza, las hojas tiernas de papa, las de chilacayota, así como los plátanos tiernos de guinea, la masa de maíz, las guías de chayote, el maíz tierno, el frijol, la yerba de borracho y otras plantas aromáticas de la región, estaban disponibles para cocinar.

Me reconozco desde siempre a partir de mi ser de Totontepec, de haber nacido en esa tierra fría y rodeada de su bosque húmedo, abrazada por las prácticas de sanación de mi abuela Sabina de Tlahuitoltepec y su fe en Dios, libre de las mandas y compromisos con los santos católicos. Prácticas que son cotidianas en la vida de mi madre y en la mía cuando estoy con ella

³⁰ Se trata de una de las composiciones musicales más emotivas de Totontepec y de las más representativas que se prepara también como bailable especial en eventos comunitarios. Bernal Alcántara y Molina Domínguez (2021) explican que su compositor fue el maestro totontepecano, Otilio Contreras y se trata de una obra musical definida como fandango, que se estrenó en 1960 por petición de Policarpo Guzmán, mayordomo de ese año. “El título de esta melodía fue sugerencia del señor Cirilo Rivera al compositor, derivado de que en ese tiempo estaba de moda la canción “Bajo el cielo de Sonora”, a lo que le respondió que se oía muy bien y se quedó con ese título, “Bajo el cielo mixe”. Al principio solamente se interpretaba para ser escuchada, pero pronto empezaron a bailar con esta pieza y entonces, en 1965, la maestra Oliva Alcántara Núñez, quien fue muy estimada entre sus alumnos de varias generaciones, tuvo la idea de adecuarle los pasos resultando en una hermosa composición coreográfica que durante más de 50 años ha hecho bailar a propios y extraños” (p. 196).

pero que también me acompañan cuando he enfermado en la ciudad pues he aprendido a practicarlas. Me reconozco totontepecana y también mujer ayöök a pesar de que enunciarme no pase por la lengua ayöök.³¹

Fuera del pueblo, el sentido de nombrarme ayöök en espacios específicos cobra otra fuerza, entre ellos el espacio académico y el entorno cultural de la ciudad de Oaxaca, sobre todo en escenarios de resistencia indígena o de revitalización de las lenguas indígenas, no así en los espacios laborales donde me he desempeñado como escuelas de nivel medio superior y superior de la iniciativa privada en esta misma ciudad.

Lo que nos clasifica como “los otros, las otras”, según las voces de las personas que colaboran en este trabajo, principalmente pasa por el origen ayöök, la lengua ayöök y las diversas formas de construir la relación social con la comunidad ayöök, que se sostiene en las relaciones de parentesco y en las responsabilidades colectivas. Los marcadores identitarios no son apropiados ni vividos de la misma forma por las y los sujetos y su cualidad de marcadores opera sobre todo cuando estamos en espacios distintos al espacio comunitario. Se puede ver también que cambian según las experiencias de vida de cada sujeto o sujeta ayöök por lo que su carácter dinámico también aparece. Somos definidas y nos definimos a partir de ellos, pero al mismo tiempo son expresiones de vida que drásticamente cambiaron en función de lo que la generación previa consideró era necesario transmitir.

1.4 Conclusiones del capítulo

En este capítulo contextualicé la comunidad de Totontepec Villa de Morelos como el vértice del que parten las experiencias y trayectorias personales y profesionales de las personas interlocutoras de esta investigación. Para lograrlo me apoyé del invaluable trabajo que autores totontepecanos han realizado para incentivar en las siguientes generaciones el conocimiento de nuestra propia historia. El resultado es un capítulo que presenta, desde sus propios sesgos y decisiones sobre qué decir y qué no, las imbricaciones de la escolarización, la identidad ayöök y mi parte de mi experiencia en ese contexto comunitario, para comprender de dónde sale y cómo se sitúa el tema de esta investigación.

Presentar de dónde somos y cómo se sitúan en estas realidades las historias que las y los interlocutores me compartieron desde la confianza que construimos, es necesario para analizar

³¹ Mi situación lingüística, compartida con otras, la abordaré en el capítulo 3, por ahora baste mencionar que su transmisión desde mi entorno familiar no solo no fue una prioridad, sino que se insistió en el conocimiento del inglés y el dominio del español como lenguas que *sí sirven*.

sus trayectorias de profesionalización en el marco de experiencias de migración, y comprender cómo construyeron sus decisiones y cómo se vinculan con las formas de experimentar y construir sus identidades siendo personas ayöök.

Totontepec, en tanto enunciación de lo ayöök, ha sido definido como “indígena” con base en atributos relacionales y de contraste, que colocan a sus habitantes-colocándonos, dentro de la categoría étnica, con las consecuencias que tal lugar implicó para el proyecto de nación que se gestó agresivamente contra los pueblos desde la Colonia, y que atraviesa el sistema educativo nacional. Sin embargo, el capítulo muestra que el espacio comunitario no es uno libre de conflictos y desencuentros y no se reduce a las definiciones exotizantes que de un pueblo “indígena” se han hecho. En ese contexto, acceder al nivel superior desde el lugar diferenciado que significa proceder de una comunidad “indígena”, le da a la profesionalización significados distintivos, que se abordan en los capítulos siguientes, tejidos en las historias y experiencias de las y los profesionistas participantes de este estudio.

El capítulo mostró que las opciones educativas en la región, no solucionan la necesidad de migrar a las ciudades en busca de la oferta profesional más atractiva. Este movimiento vital, genera cambios en la relación con la comunidad. La identidad ayöök permanece asociada a diversas prácticas y representaciones compartidas en la comunidad y la familia, aunque no siempre con la intención de diferenciarse de otras personas o grupos sino que puede ser vivida a través de prácticas culturales rutinizadas, así como involucrar diversas fuentes, como la lengua, los afectos, la pertenencia y las actividades cotidianas en la comunidad pero que también llevamos fuera de ella. Estando lejos, las prácticas comunitarias accionan la conciencia étnica y afectiva que permite *sentirse parte* de Totontepec.

Más allá de emblemas de distinción interétnica, la identidad ayöök se sustenta en el tejido familiar que se entreteje dentro del comunitario, donde nuestros parientes y sus historias nos anteceden en un ambiente no libre de conflicto y tensiones y al mismo tiempo, mucho más complejo que enunciar qué es y qué no ayöök como si de una lista de atributos verificables se tratara pues también se construyen otras posibilidades de *ser ayöök*.

CAPÍTULO 2. Mujeres ayöök profesionistas: la relación entre el género, el origen étnico y la experiencia de profesionalización fuera de Totontepec

Este capítulo se detiene en la intersección del género (Lagarde y de los Ríos, 2005) y las experiencias de profesionalización de las mujeres ayöök para comprender cómo dicha relación se configura desde las tensiones que supone la realidad material de ser mujer ayöök para “caminar” hacia la universidad y experimentar la profesionalización como un acontecimiento (Žižek, 2014) que hizo que estas mujeres interrumpieran el curso de su vida cotidiana y proyectaran escenarios de vida distintos a las dos generaciones que las anteceden: sus madres y abuelas. Se detiene también en esta categoría recuperando de las reflexiones de mujeres ayuujk entorno al género y su discusión en el territorio mixe (Vargas Vásquez, 2010, 2012 y 2016; Vásquez García, 2012 y 2013), de la relación mujeres indígenas (desde una categoría política) – mujeres atravesadas por categorías patriarcales (Aguilar Gil, 2018) y el lugar de las mujeres en la vida comunitaria ayöök (Jiménez Orozco, 2023 y Gómez Bravo, 2016).

2.1 El género en relación con la realidad educativa mexicana como lugar necesario desde el cual mirar

Según el INEGI (2022), la población indígena en México (definida y encuestada a partir del criterio lingüístico), cuenta en promedio con estudios de primaria completa frente a la población no indígena con educación básica completa (primaria y secundaria) y un año de educación media superior. Esta misma fuente especifica que las mujeres no indígenas alcanzan un promedio de 9.9 grados de escolaridad en comparación con las mujeres indígenas, que solo reportan 5.8 grados de escolaridad. En el caso de los hombres, los indígenas alcanzan un promedio de 6.7 grados de escolaridad en comparación con 10.1 grados que alcanzan los hombres no indígenas. La comparación evidencia que ellas, a pesar de compartir contextos similares con ellos, no logran concluir la educación primaria.

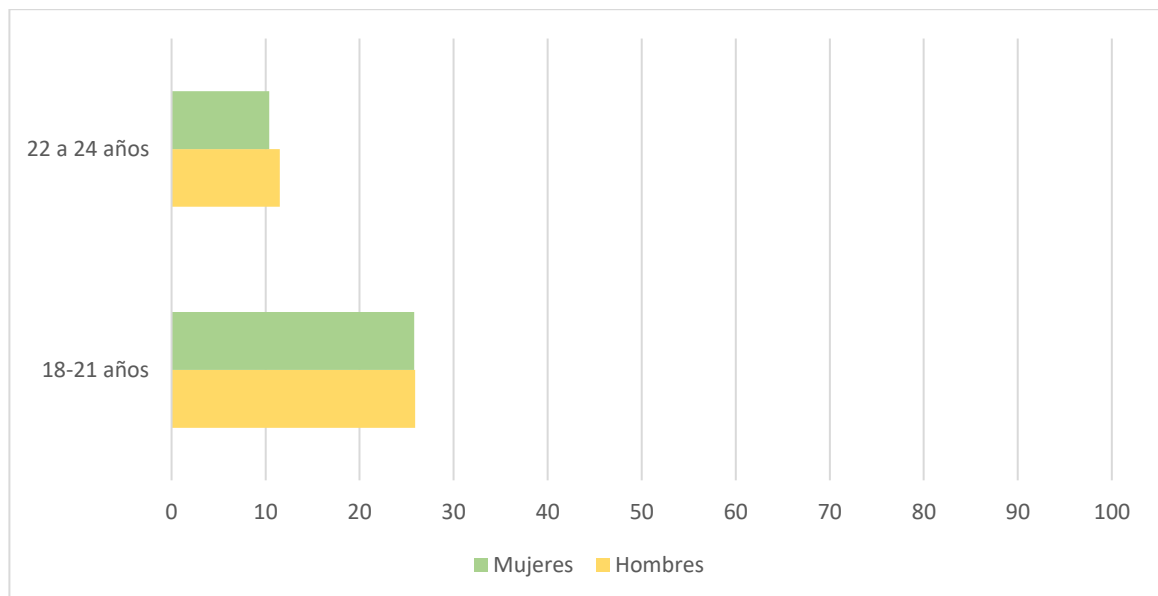
Por su parte, el informe *Mujeres y Hombres en México 2021-2022* que presentan en conjunto el INEGI e INMUJERES (2023), reporta que la población indígena a nivel nacional en edad de

3 a 24 años que asiste a la escuela es de 5.2 millones, rango de edad que me interesa apuntar porque a través de los datos estadísticos es posible ver cómo su grado de escolaridad desciende conforme asciende el nivel educativo:

“el mayor porcentaje de asistencia escolar se encuentra en el grupo de 6 a 11 años; es decir, la edad normativa para estudiar Primaria, las proporciones de asistencia fueron 94.8 % para mujeres y 94.6 % en hombres. A partir de los 12 a 14 años las proporciones de asistencia bajan, 84.5 % para mujeres y 84.9 % para hombres; en adolescentes de 15 a 17 años la proporción de asistencia para mujeres fue de 60.8 % y en hombres 59.7 %; y disminuyen considerablemente a partir de los 18 años, evidenciando la falta de acceso a la Educación Superior para jóvenes indígenas, debido al rezago económico, la falta de empleo y la marginación, así como a la ubicación geográfica de las comunidades indígenas, que limita las posibilidades de acceso a la educación superior”. (p.60)

Los datos que resalto corresponden a la población en edad de estudiar la universidad: de 18 a 21 años y de 22 a 24 años, según el Censo de población y vivienda (2020) consultado por INEGI e INMUJERES (2023, p. 60), el cual separa en estos grupos de edad:

Figura 12. Población indígena (HLI) en la Educación Superior en México.



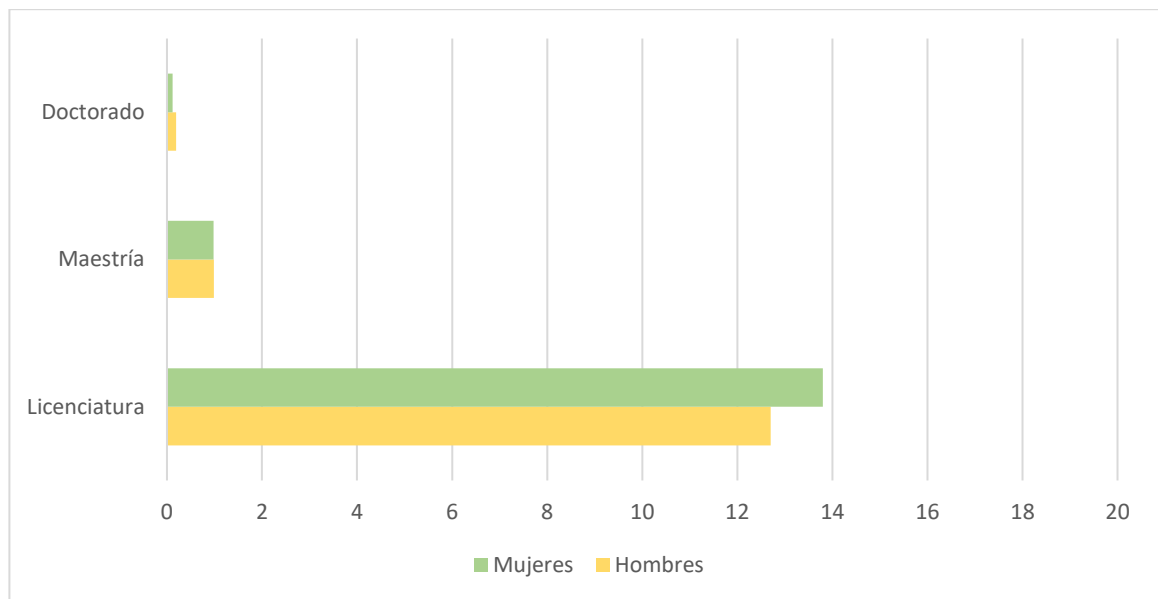
Fuente: Elaboración propia, 2024. Con datos obtenidos del Censo de población y vivienda (2020) consultado por INEGI e INMUJERES (2023).

Para el caso de los hombres de 18 a 21 años del total de la población indígena que asiste a la escuela, solo el 25.9 % se encuentra en el nivel educativo superior. En ese mismo rango de edad, el caso de las mujeres es de 25.8%. Para el rango de edad de 22 a 24 años, los porcentajes descienden más, considerando la fase final de la universidad y los estudios de posgrado: en el

caso de los hombres es de 11.5% y en el caso de las mujeres es de 10.4%. Con respecto a las mujeres indígenas que son madres³², solo el 4% cuenta con estudios a nivel superior, realidad que forma parte de porcentajes alarmantes en donde las mujeres madres indígenas son en un 26% no escolarizadas, 62% cuenta con educación básica y solo el 8% tiene algún grado aprobado en el nivel medio superior (p. 60).

Con respecto a nuestro estado, los registros que existen sobre la condición educativa en el nivel superior de la población oaxaqueña, no indican la especificidad de la adscripción indígena, ni siquiera en relación con el criterio lingüístico:

Figura 13. Población en la Educación Superior en Oaxaca
(cifras promedio a nivel estatal sin especificación de adscripción indígena)



Fuente: Elaboración propia, 2024. Con datos obtenidos del Censo de población y vivienda (cuestionario ampliado) (2020).

Sin embargo, es posible observar que al igual que la media nacional, también en Oaxaca el porcentaje de culminación de los estudios a nivel superior va disminuyendo conforme se va avanzando en la escala aunque la diferencia porcentual es notoria; por ejemplo, mientras que a nivel nacional hay un 25.8% de mujeres indígenas con licenciatura, en Oaxaca el porcentaje de mujeres con licenciatura es de 13.8% aunque la pregunta por las mujeres indígenas queda sin

³² El Censo de Población y Vivienda (2020), citado por INEGI (2021), presenta estos datos sobre las mujeres madres en edad de 15 y más años con hijos nacidos vivos. Con instrucción básica se refiere al preescolar, primaria y secundaria.

responder, como también queda sin responder la pregunta por quienes ya no hablamos nuestras lenguas pero nos consideramos indígenas para las estadísticas del Censo. Aun así, es muy valioso contar con este dato pues nos da un panorama de la situación de las mujeres indígenas con respecto a la educación en este país. La falta de visibilidad sobre las experiencias a partir de nuestra realidad material como mujeres y la socialización de género en la que crecemos, hace urgente hablar por nosotras mismas, de ahí que este capítulo esté construido desde el reconocimiento de la valía de nuestras historias.

Estructura del capítulo

En este capítulo, el análisis etnográfico se enriquece de la mirada autoetnográfica sobre mi propia experiencia, que se suma a las experiencias de mujeres profesionistas, para analizar cómo el género atraviesa nuestra profesionalización siendo mujeres ayöök. Importante señalar que en este trabajo no las entiendo como “las otras”, sino como mujeres con las que comparto vida y por ello no me resultan ajenas ni las veo como “objetos de investigación” en tanto nos han definido como “indígenas”. En todo caso, hemos sido objetos de investigación de la antropología, disciplina en la que me muevo actualmente, pero por lo cual precisamente es urgente que ingresemos las mujeres investigadoras de los pueblos originarios. Para colocar nuestros temas, intereses y preocupaciones en el plano de la academia mexicana, porque este también es un espacio al que tenemos derecho –para visibilizar, para denunciar, para tomar– en tanto somos sujetas cognoscentes (Castañeda Salgado, 2006).

Las preguntas que responde este capítulo son ¿cómo las experiencias de profesionalización influyen en los actuales procesos de identidad de las mujeres ayöök? y ¿cómo su condición de género, atraviesa sus experiencias de profesionalización urbana? Para ahondar en ello, el capítulo reconstruye y analiza las experiencias de profesionalización de 3 mujeres totontepecanas: Marissa, licenciada en ciencias de la educación, egresada del Centro Universitario Casandoo; Maleny, licenciada en medicina y cirugía por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y Mirtha, ingeniera agrónoma especialista en parasitología agrícola, egresada de la Universidad Autónoma de Chapingo. Un elemento importante en las historias de estas tres mujeres es que su ejercicio profesional es el primero en su tipo en la comunidad. Me refiero a que Marissa es la primera maestra totontepecana que dirige la sección primaria del Colegio Salesiano, que tiene presencia en el pueblo desde 1968 (Bernal Alcántara y Molina Domínguez, 2021); Maleny es la primera médica totontepecana en el pueblo, que además ejerce la medicina

en la lengua ayöök; y finalmente, Mirtha es la primera profesionista originaria de Totontepec que es agrónoma especializada en parasitología.

Las historias de estas mujeres fueron seleccionadas porque muestran la diversidad de formas de construirse como mujeres ayöök profesionistas, cuando la condición de género, en tanto sistema de desigualdad, atraviesa y acota las experiencias de profesionalización así como la diversidad en sus respuestas ante ese sistema. Resaltan como comunes en sus experiencias, la edad como lugar compartido, que oscila entre los 30-33 años y las opciones profesionales “feminizadas” y “no feminizadas”³³. La adscripción religiosa también es un elemento interesante de ver en dos de las historias en cuanto a factor que incide en sus experiencias de profesionalización y cabe señalar que este último además refleja una tensión presente en la vida comunitaria.

Sus relatos fueron documentados a través de entrevistas narrativas (Márquez Escamilla, 2021) que se realizaron en nuestro pueblo en el caso de Marissa y Maleny, quienes durante mi trabajo de campo vivían en Totontepec. En el caso de Mirtha, las entrevistas se realizaron en la ciudad de Martínez de la Torre, Veracruz, en donde ella vivía y a la cual me trasladé como parte del cierre del proceso de campo. En esta historia en particular, me fue posible vivir un primer acercamiento a lo que Marcela Lagarde (2005) llama *estancia con las mujeres*, una “acción metodológica por demás compleja [...] y con múltiples limitaciones” (p. 54) pero que permite aproximarse a la vida de las mujeres y analizarlas desde el compartir con ellas, al tiempo que también fui observada, analizada e investigada por Mirtha:

“hacer cosas juntas, mirar y mirarse, ser espejos y superficies que no reflejan, acompañarse y participar con las mujeres en sus quehaceres, en sus actividades específicas, en sus rituales, en situaciones de conflicto o de gozo, en la soledad de sus diversas celdas o en sus recorridos delirantes por las calles [...] no se asemeja a la observación participante porque la distancia, no hace ajena a quien investiga. En cambio, considero que influye en el hecho de investigación, con su sola presencia, con sus decires y acciones y que, simultáneamente, es observada, analizada, investigada por las mujeres. Una parte del conocimiento es elaborada en este diálogo”. (p. 54 y 55)

Esta autora denuncia la supuesta neutralidad de la observador(a) participante y explica que la metodología de la “estancia” adquiere su especificidad porque el sujeto, en este caso sujeta, es mujer y es unilateral, lo que le permite mirar el mundo genéricamente y sentir “empatía hacia las mujeres con quienes investiga hechos que las constituyen a todas; se encuentra en ellas y las encuentra en sí misma. La investigación realizada constituye así, explícitamente, parte de una

³³ Entrecomillo para mostrar que no tendrían que ser percibidas de tal manera, por lo tanto, es mi intención contrarrestar su normalización.

voluntad y de un saber políticos” (p. 55). Esta forma de hacer investigación antropológica constituye una de las innovaciones metodológicas pues se lleva a cabo “con las mujeres como sujetas y no como una voz más” (Castañeda Salgado, 2006, p.42) con el propósito de “modificar los procedimientos empíricos convencionales para llegar a comprender con profundidad lo que significa ser mujer en un contexto determinado” (p. 42). El hecho de que solo fuera posible realizarla con la ingeniera Mirtha, y no con las otras colaboradoras de este trabajo, se debió principalmente a que sus condiciones de vida como mujer soltera, dueña de su propio espacio físico y fuera del pueblo lo permitían. La convivencia y el nivel de profundidad que construimos las semanas que vivimos juntas encontraron más sentido en este primer acercamiento a dicha acción metodológica. Actualmente, hemos consolidado una relación de amistad valiosa para ambas.

Entretejo también contrastes con mi propia historia, en mi intento –postura política– de pulso autoetnográfico (Calixto Rojas, 2022) reconociéndome como “Esta que se desviste y se descalza ha encontrado en *ese* pulso [...] la posibilidad de construir una ética de la incomodidad que permite desplegar cuidados mutuos en la investigación antropológica” (p. 57). En mi intento también de deslindarme de una etnografía clásica y de sus sesgos colonialistas, apoyándome en la discusión que Calixto Rojas (2022) hace sobre las implicaciones de tal pulso: “un quiebre descolonial. Hablar y escribir de lo propio es reconocer coordenadas y estrellar la necesidad de extrañeza como dogma. Implica plantear la contundencia de reconocer los paisajes que nos conforman como un primer acto para un oficio antropológico descolonizado” (p. 63).

Al reconstruir sus narrativas, busco visibilizar las formas en que estas mujeres experimentan las trayectorias hacia la universidad y enfrentan diversas condiciones de desigualdad para estudiar en instituciones de educación superior en contextos urbanos. Entre estas condiciones traslapadas sobresalen el género, la etnia y la clase: ser mujeres provenientes de una comunidad ayöök y pertenecientes a familias de bajos recursos, con limitaciones socioeconómicas para acceder y mantener estudios profesionales. Desde esas desigualdades interseccionadas –que suponen la condición de género, la condición étnico-rural y la desigualdad social–, “elegimos” nuestras carreras profesionales y construimos experiencias de profesionalización con sentidos diversos y particulares.

En este entramado interseccionado, la conciencia de la identidad ayöök está presente en nuestra configuración personal y explica, dentro de un todo, nuestros actuales procesos de identidad ayöök, en relación pero también en tensión con las trayectorias de profesionalización. En este tejido, nuestras familias y particularmente nuestras madres participan e inciden en las

elecciones profesionales; las posibilitan, pero también las constriñen al poner en juego las expectativas de género y los mandatos asociados a ser mujeres, en la familia y en la comunidad.

En este capítulo se muestran algunas de las tensiones que se desprenden de las ideologías sexo-genéricas que privan en las culturas familiares y comunitarias, acerca de lo que implica ser mujer profesionalista y las expectativas de comportamiento que se derivan tanto de nuestras relaciones de parentesco como de nuestra inserción en espacios sociales y educativos considerados “masculinos”. Se muestra también que las diferencias de género se construyen socialmente y que las desigualdades en el acceso y la permanencia en la educación superior, se traducen -como veremos- en opciones profesionales *feminizadas*, opciones de profesionalización *tuteladas* y opciones profesionales *acotadas* en función de la limitada cobertura de la educación superior pública en las regiones rurales e indígenas y las alternativas disponibles a las mujeres de estas comunidades en los contextos urbanos. Sin embargo, también es posible apreciar que, cuestionando lo socialmente determinado para nuestro género en nuestro contexto, estas mujeres han respondido de formas diversas y relacionadas con la cultura ayöök, en forma compartida con otras mujeres en la región mixe, según lo que registran los estudios hechos por Vargas Vásquez (2010, 2012 y 2016) y Vásquez García (2012 y 2013).

Cabe decir que estas realidades no corresponden a experiencias individuales, sino que se trata de las expresiones concretas de procesos estructurales, de carácter histórico, ante los cuales cada sujeta en esta investigación, construye de diversas formas su lugar dentro o fuera de la comunidad, así como le da sentido a su profesionalización en el marco de las desigualdades asociadas a su condición de género y origen étnico. Tres ejes analíticos sostienen y se muestran transversalmente en este capítulo:

- 1) La profesionalización como proyecto intergeneracional asociado a la movilidad social y la superación de desventajas económicas.
- 2) Las elecciones profesionales y las experiencias profesionales acotadas por las intersecciones entre la desigualdad social, la condición étnica y la condición de género así como algunas de las respuestas que estas mujeres ayöök hacen frente el macroescenario desde su capacidad de agencia.
- 3) El papel que juegan las madres en las aspiraciones y trayectos profesionales de mujeres ayöök.

2.2 Mi propio camino como recurso para situar el problema de investigación

Afirmo a la autoetnografía como ejercicio necesario cuando de hacer etnografía se trata y como postura política para etnografiar al otro, a la otra; pues la antropología ha sido históricamente, una disciplina extractivista de los pueblos y sus conocimientos. Es así que, como expliqué anteriormente en el apartado metodológico de la Introducción, el ejercicio pretende sumar a un estudio comprometido desde el cuidado mutuo y crítico. El compromiso es presentar mi historia como una forma de hacer etnografía desde la necesidad de un proceso epistémico de justicia social que contribuya a la discusión sobre la indispensable metodología autoanalítica para “buscar romper con la comodidad que implica investigar a “los otros”, pero no a nosotros mismos. Una autointerrogación [...] *que* permite observarnos como sujetos concretos, reproductores de un sistema” (Cumes Simón, 2014, p. 4), por tanto también reproductores de modelos y formas de hacer etnografía. Mi esfuerzo por ser consciente de mi propia reproducción del sistema clasista, racista y machista en el que vivo, se traduce en una tesis que también está construida desde mi subjetividad.

2.2.1 Mi experiencia en la universidad. Año 2006

Los antecedentes de mi vida en el pueblo

La vida en el pueblo transcurrió sabiéndome hija del tío Arcángel y de la tía Juana. Ni siquiera la diferencia religiosa la viví como desventaja o marginación. No ser católica implicó no hacer cosas que las personas católicas hacían, y en muchas ocasiones escuché “Es que en *su iglesia*³⁴ se lo prohíben” o “Es que su papá no la va a dejar”. Pero vivir en Totontepec era eso, saberme del pueblo y no había nada de malo ni de desagradable en ello. Mi padre y mi madre eran la referencia de mi existencia y la seguridad para moverme por él, para recibir tratos respetuosos y cuidadosos de parte de las otras personas adultas. Sin embargo, eso no evitó que el acoso sexual en mi adolescencia y la violencia sexual en mi infancia fueran parte de mi historia mientras viví ahí, experiencias normalizadas que poco a poco he ido entendiendo y denunciando.

³⁴ Léase con tono despectivo, apenas perceptible para quien presta atención. Las expresiones suelen ser “sus actividades”, “sus creencias”, “sus prohibiciones”, desde un lugar de superioridad de algún tipo que tiene que ver con diversidad de interpretaciones, entre ellas por ejemplo la de entender a la diferencia religiosa como incoherente o fanática, o una amenaza para la vida cultural del pueblo.

La comunidad no es ese lugar romantizado o idealizado que nuestra mente adulta construye cuando ha vivido tantos años fuera de ella, pero sabernos parte es una sensación especial que nos acompaña cuando nos vamos. Es en la interacción con personas fuera de esta experiencia comunitaria, que las diferencias llegan a tener la connotación de desventajas. Pero mientras estamos en nuestro entorno, nos sabemos parte. No solo se es familia por los lazos sanguíneos. Hay una sensación de que todas las personas nos conocemos y por lo tanto, parece que también podemos hablar de todas. Muy parecido a lo que la sensación de familia nos permite con respecto a otras personas que son nuestras parientas.

Mi lugar de enunciación y mi mirada sobre mi propio pueblo, pasa también por la adscripción religiosa en la que crecí, aunque actualmente ni mi conducta ni mi proyecto de vida giren entorno a lo que fue alguna vez mi educación religiosa en el pasado. No definirme desde ahí es un lugar de confrontación para mi padre y madre, más para ella que para él por ser ella quien se hace cargo, me respalda y acompaña en la vida. Se trata de un lugar de desajustes para mí y no es una afirmación que haga a la ligera ni que esté libre de sus propios conflictos personales, familiares y comunitarios.

Precisamente, dentro de la dinámica comunitaria, la vida dentro del pueblo se distingue por la ayuda entre paisanos y paisanas como realidad permanente. Ante un evento festivo del tipo que sea, o de duelo, las personas ya saben que *la gente llega* para colaborar con su tiempo, su trabajo, sus recursos, su conocimiento, su energía, en lo que la familia necesite. El compartir la alegría o el dolor, es una forma de vida y se sabe que cuando a ti o a mí nos llegue alguna de esas dos experiencias estando en el pueblo, no estaremos solas porque el pueblo estará.

Historias y destinos escolares en tensión

Para junio de 2006 me gradué del bachillerato que estudié en Totontepec. Un año antes, las conversaciones en la escuela, entre compañeras y compañeros, en nuestras familias, giraban alrededor de *¿y qué vas a estudiar?* o *¿vas a seguir estudiando?* En mi familia se asumió que me iría a la universidad y yo misma nunca consideré no continuar. En casa, mi padre abrió la posibilidad de no irme del pueblo y mejor quedarme, casarme, tener mis hijos y así no alejarme de ellos, de él y mi mamá. Aunque también había hecho planes de que para cuando nos tocara irnos a la universidad, él y mi madre ya se habrían establecido en la ciudad de Oaxaca de manera que no estuviéramos, como sus hijas, solas en esta ciudad o solas con sus parientes.

Mi padre me comunicó con su propia historia, que estudiar era un camino para acceder a una realidad laboral más respetuosa de la persona, no sacrificada, no sufriente, *un trabajo que no te maltrate hija*. Lo recuerdo trabajando bajo lluvia, entre el lodo de la carretera, madrugando para irse de viaje o regresando en la madrugada, con viajes que se extendían por días fuera del pueblo. Tenía 4 hijos e hijas para entonces, proporcionaba gastos de manutención a los hijos de su primera pareja, y como hija de su segunda pareja, percibí nuestra limitada situación económica. Para cuando mi madre regresó a trabajar, sentí la diferencia. Ahora había dos ingresos en casa.

Por su parte, mi madre me comunicó con su propia historia que estudiar era un camino de superación y mejoría de las circunstancias adversas de la vida. Pasó de *trabajar en casa de la gente* a ser secretaria bilingüe en la empresa petrolera más importante del país. De regreso en el pueblo, sus conocimientos le permitieron ser invitada para dar clases de mecanografía y redacción en el ICMKO³⁵ con el correspondiente permiso de mi padre, solicitado por el propio fundador del instituto, tío Arellí, era 1992. Ese primer trabajo en el pueblo fue el inicio de su camino como mujer trabajadora en entornos educativos que llegó hasta su lugar como maestra de inglés del COBAO, reconocida dentro de este colegio en su papel de integrante del Grupo Disciplinario del Área de Idioma Extranjero, con premios a su destacada labor durante su ejercicio docente y con testimonios de exalumnas y exalumnos que todavía hoy, le agradecen su trabajo y enseñanzas, al exentar sus cursos de inglés en sus universidades: “*¿y tú dónde aprendiste inglés si vienes de pueblo?*” (Relato del Ing. Marcos Bravo en charla informal con mi madre). Su sueldo le permitió dar mantenimiento a la casa que le había construido a su padre y madre cuando trabajó en PEMEX, lugar al que nos mudamos varios años después cuando se separó de mi padre. Esa autonomía económica me impactó y no era una realidad común entre las mujeres madres del pueblo.

Mi historia con la escuela se alimentó de estas dos trayectorias dispares. Mi padre es un hombre con educación secundaria y mi madre es una mujer con carrera técnica en secretariado comercial y bilingüe. Él estudió hasta ese nivel educativo con ayuda de su hermano mayor, profesor normalista, el primero en toda su familia con profesión, que lo mandó traer del pueblo para la ciudad de Oaxaca. Mi madre por su parte, estudió hasta el nivel educativo que pudo, debido a la invaluable y estricta ayuda de una congregación de monjas de San Vicente de Paul en la Ciudad de México, que la amparó y educó durante su paso por la carrera, después de lograr

³⁵ Presenté a este instituto en el apartado 1.2 *Historia de la escolarización y los servicios educativos en la comunidad*.

por su cuenta los estudios previos al mismo tiempo que trabajaba desde sus 14 años en medio de inestabilidad laboral, acoso sexual y tratos racistas dentro y fuera de la escuela urbana.

Cuando el siguiente paso era la universidad, lo hice desde un proceso de Orientación Vocacional deficiente que se me ofreció en el bachillerato y una elección influenciada por mi entorno. Decidí estudiar pedagogía en una escuela privada con cierto prestigio, orientada al aspiracionismo y estilo de vida urbano y de clase media-alta de la ciudad de Oaxaca. Mi argumento se basaba en mi genuino interés por *ayudar a los niños*. No es casualidad que estuviera convencida de mi vocación, cuando llevaba 4 años colaborando como maestra de niñas y niños en mi entorno religioso por lo que, además, recibía aprobación y reconocimiento social. Tampoco era extraño que mi elección profesional estuviera relacionada con una tarea social como la educación.

Sin embargo, para mi línea paterna radicada en la ciudad de Oaxaca, la mejor opción era el magisterio en una escuela pública como el CRENO con el fin de acceder posteriormente a la estabilidad laboral y por tanto de vida, que me ofrecería una plaza como maestra de primaria. Mi tío Esaú y mi tía Aida fueron normalistas. Él es el hermano mayor de mi padre y el primero de mi familia paterna en estudiar para maestro, lo que se tradujo en ayuda expresa para su hermana y hermanos menores, así como para mi abuela y abuelo. Mi tío y tía construyeron sus trayectorias laborales sindicales dentro del CRENO y el IEEPO respectivamente. Habiendo una opción en la educación pública, no tenía sentido que me inclinara por una universidad de la iniciativa privada. “Esa escuela es para ricos” me dijo mi tío Esaú y “esta familia no es de dinero hija, espérate un año y mejor entras a la Normal”.

Ser mixte en la universidad, un lugar de enunciación irrelevante

Llegué a Oaxaca ya que era el lugar donde había familia cercana que podía recibirme en condiciones seguras y cuidadas. Cuando la dinámica de vida no funcionó, salí para llegar a rentar sola a partir del segundo semestre de haber comenzado la carrera. Esa experiencia de soledad ha sido de las más dolorosas que he tenido; intentado vivir, cuidar de mí, estudiar y sostener mi beca, sentirme fuera de lugar, sin una red que me abrazara, en relaciones a distancia con las personas que más quería, pero también sin vínculos con personas con las cuales tuviera algo en común con respecto a “ser de pueblo”.

La sensación de un golpe en el estómago y de algo muy similar a la vergüenza, comenzó a serme muy familiar cuando compartía en la universidad y fuera de ella, de dónde venía. Recibía

comentarios de personas ciudadanas como “¡Ab! ¿y eso dónde queda?” con desdén, como si el ombligo del mundo fuera su ciudad, o “¿De un pueblo? La gente es chaparrita o morena ¿no?” o “¡Ab! de un pueblo...” mientras me miraban o trataban con superioridad, hasta que como parte de la vida académica, mis habilidades y perfil de estudiante “dedicada” por años construido, destacaron “aunque viniera de pueblo”; como si Oaxaca no fuera un pueblo de muchos pueblos.

En mi grupo había varias personas provenientes de familias normalistas y cuyas madres y padres eran activos en la combativa Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación Sección XXII, criticada fuertemente por paralizar la ciudad con los bloqueos carreteros y marchas al interior. Tenía compañeras y compañeros que eran hijas e hijos de normalistas o parientes de alguien en el magisterio oaxaqueño. Provenían de pueblos de los valles de Oaxaca: Matatlán, Etlá, Zimatlán, Zaachila; o del Istmo de Tehuantepec: Salina Cruz, Ixhuatán, Juchitán. Y nuestros puntos en común eran algunas prácticas propias del estilo de vida de escenarios más rurales, lo que favoreció cierta cercanía inicial. Poco a poco fui identificando en los discursos de otras y otros que el abuelo o los padres eran del Istmo de Tehuantepec, o que los abuelos fueron de la Sierra Juárez.

Nunca me encontré a alguien más que fuera de la región mixe, no estuve rodeada de un ambiente educativo que potenciara mis orígenes mixes o que siquiera los viera. En la universidad, la diversidad que yo misma encarnaba, no venía al caso, no era solo información no relevante sino entendida diferente según quien mirara: un lugar de pobreza, una desventaja para alcanzar mis logros académicos, una necesidad para ser solventada con la beca, un lugar que explicaba mi conexión con un sentido de vida profundo, una realidad que iba a superar a través de mi formación profesional, un dato más como la edad o mi propósito para estudiar la carrera. Hablar abiertamente de mi origen fue desvaneciéndose con el pasar del primer semestre. Ese primer choque con el espacio universitario fue convirtiéndose en silencio.

Silenciar quién era yo y asumir que se trataba de un proceso de transformación de mi persona debido al proceso educativo que estaba experimentando, lo cual evidenciaría mejoría y superación, fue una decisión que fui construyendo sin darme cuenta. ¿Se trató de algo aislado y que se explica desde la vergüenza y los complejos? ¿O se trata de una manifestación del sistema racista en el que vivimos todas las personas que encarnamos una cultura distinta a la dominante? Ahí no me encontraba, pero de eso se trataba la universidad, de estar en “un lugar para transformar”³⁶-me. Mis preocupaciones por tanto giraban en torno a alcanzar excelentes

³⁶ En 2006, este era el slogan de la campaña publicitaria de la universidad en cuestión y afirmación institucionalizada tanto en su discurso oficial como en todos los eventos que hacían la vida universitaria.

calificaciones para acceder a la beca completa que ofrecía la universidad y que me había comprometido a lograr para el segundo semestre.

Mi camino a la universidad está lleno de la presencia de mi madre y su fuerza para sostenerme, sostenernos a mi hermana y a mí en términos económicos de toda índole pero sobre todo mediante sus cuidados aún a la distancia, de su contención emocional permanente. Fue quien llevó la mayor carga en la responsabilidad de mantenerme en la ciudad estudiando y luego a mi hermana, también en una universidad de la iniciativa privada, para 2008. Su propia historia de escolarización posibilitó que yo ya no pasara por el camino de la servidumbre como ruta de vida. La seguridad del hogar que construyó a punta de mucho trabajo, de desafiar ideas impuestas a las mujeres de su generación como el matrimonio infantil y la sumisión al marido no importa qué, me permitieron preguntarme qué quería hacer yo.

2.2.2 La experiencia de volver al pueblo a través del trabajo de campo. 16 años después

Entre encuentros y desencuentros del ir y venir

Aunque estoy exhausta y llego a esta etapa final de la maestría con periodos de estrés crónico y desajustes en mi salud mental y física, sí quiero decir que mi lugar en esta investigación ha sido una fascinante experiencia de encuentros y desencuentros, con las personas que conocí en el programa, con las que ya eran parte de mi vida y con las que llegaron en el transcurso de estos casi 3 años de formación antropológica, así como conmigo misma y por supuesto con mi pueblo. Volver a Totontepec, a mis 33 años en ese momento, para vivir una temporada ahí y además trabajar con tanta libertad, fue algo que registré en mi diario de campo con un notable deslumbramiento por el lugar:

“un precioso encuentro con la naturaleza, sobre todo porque en este mes de tantas lluvias todo está increíblemente vivo. Hay un especial encanto en respirar el aire frío de las montañas mientras la neblina humedece mis cachetes y mi nariz inhala todo lo que en ese momento se mezcla: la frescura de los árboles, la tierra húmeda, las flores mojadas, los cantos de las aves todas las que están despiertas mientras la lluvia suavemente cae. Me siento tan viva cuando puedo respirar profundamente a cada momento. Ver la carretera cada vez más llena de árboles y espesa vegetación conforme me acerco a mi pueblo me hace sentir feliz, mi energía se comunica y recibe todo lo que su imponente bosque me ofrece, me abraza con su poderío, me recibe de nuevo y me dice que todo va a estar bien, que mi vida puede detenerse un momento y que él, me llenará de su oxígeno sanador [...] No puedo evitar esbozar una sonrisa, estoy tan contenta de salir a “trabajar” para platicar”. (DC_5 de septiembre de 2022)

Parte de esta experiencia también fue mirar a mi Toton más allá de la idealización que todos estos años albergué en mi conciencia. Allá no soy solo Leslye, antes que yo, pesa la presencia de mi padre y de mi madre. Cada persona que forma parte de la comunidad, no es solo una persona, es la persona y su familia detrás o alrededor de ella y lo que sus integrantes hicieron antes que ella. Las relaciones de parentesco y las trayectorias familiares son parte de cómo nos percibe la comunidad. Antes que preguntar quién soy, preguntan hija de quién soy:

– *¿Pën yë've'e pyi'k nēëx?*

– *Arcángel nēëx, Juana nēëx* – contesto.

Este encuentro con el pueblo fue reconocer el lugar en que vivía esa relación. 17 años en él hasta que me fui a la ciudad de Oaxaca, con una pausa en mi primera infancia como familia migrante en Estados Unidos a mis 3 años de edad, por lo que el idioma que recuerdo de entonces y en el que me comuniqué fue el inglés. En Oaxaca de Juárez he vivido también 17 años, hasta el 2023. La mitad de mi vida ha sido en uno y otro lugar, en una experiencia de ir y venir, en una sensación de estar en medio y en ninguna parte. Volver por motivos académicos/laborales me permitió aclarar, además de agradecer, el haber podido regresar siendo quien soy hoy para vivir en un espacio al que volvía siempre desde la nostalgia:

“Me siento más realista con respecto a mi percepción sobre Toton, sobre la gente, sobre la vida aquí. El dolor por lo que sentí como pérdida al irme está sanando. Tal vez ya no es tanto el dolor por la herida que asumirlo así me provocaba, porque vivir en Toton este tiempo me ha ayudado a ver ese dolor de frente y a decirle que ya es hora de atenderlo, de caminarlo y lo he caminado mucho estas semanas. No digo que estoy curada, pero tampoco quiero que sea un dolor permanente. Lo que sé que será permanente es mi sentido de pertenencia al lugar, pero la experiencia de formar parte de la comunidad, es otro tema, muy complejo, muy complejo”. (DC_ 22 de octubre de 2022)

Un hecho que sumó nutriciamente a mis desencuentros con el pueblo, fue darme cuenta de golpe que no consideré ciertas prácticas de la cultura de género que prevalecen en la comunidad: no puedo convivir con un hombre sin que sea motivo de chisme mi conducta de “buscarlo” y el peso que esa actitud tiene en el pueblo porque se trata de una mujer que “no se da su lugar”, aunque el hombre en cuestión, con el que hablo o al que saludo, no me interese en ningún sentido erótico-afectivo. No se cuestiona quién es él o lo que es para relacionarse conmigo. Lo que se cuestiona es quién soy yo y qué hago al relacionarme con un hombre.

El lugar de las mujeres sigue siendo reforzado por preceptos morales que debemos cumplir si queremos ser consideradas “mujeres respetables”. Escribí “ser yo aquí, está mal”.

Aunque ahora que lo leo sin el dolor de ese día, sí me reconozco como alguien que no cabe en las estructuras del pueblo y sus disposiciones sociales para vivir como ahí se vive con respecto a la soledad y la no maternidad. Tengo claro que mi crecimiento es resultado de todos los años de vida que llevo alimentándome de diferentes experiencias, espacios y personas que son y no, de pueblos indígenas, que son y no de Oaxaca y de México, por lo que creo que quedarme siendo quien soy hoy, sería una tensión constante con la que elijo no vivir.

No soy totalmente extraña, porque mi historia allá me antecede, pero me queda claro que no soy la que se fue y que tampoco podría serlo, no solo por la experiencia que fue la universidad y cómo la atravesé, sino por todo lo que ocurrió a partir de ella: contar con un grado académico de licenciatura, ejercerla como consecuencia para evitar que el mandato de casarme y tener hijos cumpliera mi temor de “¿para qué estudian las hijas si se van a terminar casando?” (Mi padre, julio de 2006), incursionar en el escenario laboral oaxaqueño dentro de escuelas públicas y privadas de nivel básico, medio superior y superior, ejercer mi profesión pedagógica en diversidad de espacios educativos formales y no formales, hacer activismo en espacios de mujeres como Femicletas³⁷, llegar al posgrado y enfrentar ahora el desempleo, sorteando la creación de esta tesis. Lo que me lleva al cuestionamiento acerca de los efectos de la educación universitaria en los “destinos” de género de las mujeres, pues mi elección profesional tampoco me alejó de tareas que son socialmente asignadas a las mujeres, como el cuidado y la educación del otro dentro de una profesión que también enfrenta explotación laboral, abuso de nuestra vocación y sueldos precarios.

Ser mujer y hacer investigación “desde dentro”

Ahora, donde “no quepo” es en mi pueblo porque tendría que negociar o ceder. “Aquí” me descubro infantilizada, ridiculizada, juzgada, criticada y de paso, acusada, aunque ser profesionista represente para la gente que soy una persona estudiada, eso no me libera de rumores donde yo soy la que ocasiona el problema:

“-¡Ah es que eso déjalo aparte!, “¡Apük mits jä’ä xpëmüt!” (sentido jocoso)— me dijo mi madre, que seas una mujer con preparación no tiene nada que ver, estás soltera y él no [...] no pensé en ir

³⁷ Femicletas fue una colectiva que se formó y existió en la ciudad de Oaxaca de 2016 a 2018. Se trataba de un increíble espacio autogestivo de mujeres que a través del acompañamiento feminista nos enseñaban a otras que temíamos andar en bicicleta, a apropiarnos del espacio público mediante la confianza en nosotras mismas, en la compañía de otras mujeres y en nuestro cuerpo como lugar de posibilidades, de descubrimientos y de liberación. En su último año de existencia, pasé a ser parte de la equipa que coordinaba sus actividades, experiencia que nutrió mi vida de manera importante al colocarme en un espacio creativo fuera del sistema.

contigo, no sé por qué no lo pensé, no debí dejar que fueras sola a su casa a hacer tus preguntas, debí acompañarte”. (DC_ 7 octubre 2022)

Ser mujer de más de 30 años me remite a lo que se espera socialmente de las mujeres de esa edad en Totontepec:

“ya son personas con familia, padres o madres o que tienen esa intención y luego, estamos las que no. Soy profesionalista ejerciendo, aunque mi profesión no sea una que se entienda en corto, ¿qué es pedagoga? “¡Ah! Maestra” o ¿qué es antropología?... a veces yo misma siento que no tiene sentido lo que estoy haciendo, parece una actividad cotidiana, hablar con la gente, escribir, ¿eso es trabajar? [...] Precisamente este trabajo es el que demanda toda mi atención, mi forma de vida actual no se concilia con el ejercicio de la maternidad, ¿o cómo podría? Al menos que en el esfuerzo de hacer que vayan juntas, la que pague el precio sea yo, sea mi cuerpo, mi bienestar. No quiero pagar ningún precio similar [...] Me siento mejor al menos físicamente, aunque estar aquí ha sido muy duro para mí en muchos momentos y en general me ha acompañado un movimiento constante de mis emociones...porque Toton para mí no solo es el campo donde estoy trabajando esta investigación, es MI lugar, mi origen, mi abuela Sabina de Tlahui enterró mi placenta aquí, pero no ha sido fácil regresar, al menos no sola, conmigo y mi proyecto. Ha sido más solitario de lo que pude prever”. (DC_17 de octubre de 2022)

¿Por qué investigo sobre identidad ayöök desde mi lugar como mujer totontepecana? Porque este ejercicio de mirar mi historia, me llevó a entender que decir lo que vivimos en los contextos que tanto por la antropología como por otras ciencias sociales, han sido esencializados y exotizados, es una manera contestataria de hablar por y desde nosotras. De responder cuál es el sentido de la educación superior para una joven cuya experiencia de vida ha sido clasificada bajo la etiqueta de “mujer indígena”. El acceder a la universidad y concluir los estudios, me permite saber desde mi propia experiencia, cómo se replantea el auto-reconocimiento y la identidad ayöök. ¿Qué me pasó a mí en ese reconocermé? Primero indígena, que es con lo que llegué a sentir identificación, y luego con ser mixe, para finalmente encontrarme en lo ayöök como posicionamiento político. Y por qué preguntar por este encuentro problemático es de interés.

Mi intención de hacer una aportación desde la subjetividad y lo emocional como fuente de conocimiento se debe a que el trabajo de campo estuvo fuertemente atravesado por una carga emotiva y las historias de las personas interlocutoras que colaboran en este proceso, hablan de un fuerte vínculo afectivo con el pueblo durante la profesionalización y en su actual ejercicio profesional. En cuanto a mí, señalé ya la incomodidad y la im-pertinencia de las emociones en mi trabajo etnográfico (García-Santesmases, 2019) pues estar en mi pueblo no fue solo la experiencia feliz con la que comencé mi diario de campo. Fue una estancia en la que no pude ser yo misma, en la que “el vínculo con los interlocutores nos conduce a silenciar nuestras

incomodidades y desacuerdos” (p. 87) al grado de elegir no responder a afirmaciones machistas en los lugares fuera de mi entorno familiar nuclear. En retrospectiva, me sentí incómoda por no llevar mi poderosa voz conmigo para señalar sus violencias, para enfrentar sus comentarios misóginos y para denunciar las injusticias en las que las mujeres vivimos y de las que soy consciente:

“En el pueblo no hablo de feminismo, no cuestiono ni analizo nada en voz alta, solo escucho y trato de recordarle a la mujer que me cuenta algo que no es ella la única culpable, que las mujeres no son las culpables de todo lo que les pasa [...] por qué entonces vamos a difundir, además de todo, el chisme sobre ella como si sus acciones no fueran por un problema más grande”. (DC_8 de octubre de 2022)

Es importante aclarar que accedí a esta información porque las mujeres hablaban conmigo o escuchaba lo que entre ellas hablan, pues son los espacios en los que más presente estuve debido a la seguridad que me representaban. Ser mujer que hace investigación dentro de un contexto que se asume propio, implicó violencias específicas. Para mí, que soy hija de una madre separada y un padre que, aunque tiene un lugar de reconocimiento en la comunidad, en términos concretos no me brinda su protección ni está presente en mi vida, vivir en el pueblo fue llegar a sentirme vulnerable y en peligro, sensaciones que nunca antes había experimentado porque todas las veces que volví fue como estudiante universitaria, después profesora en el plantel del COBAO del pueblo y finalmente profesionista ejerciendo en la ciudad, entendiendo que se trataba de momentos previos a casarme y formar una familia. Volví en condición de hija pero a los 20's. Ahora, en mi década de los 30's, mi “fecha de caducidad” es un peso sobre mí “Porque me hace falta lo que toda mujer nace para ser: madre y esposa” (E_Gila_06102022). Y me desean que sea pronto porque no siempre voy a ser joven, me aconsejan, me apuran. Me dijo tía Rosaura: “acuérdate que las mujeres caducamos, ya estás grandecita” (DC_8 de octubre de 2022).

Finalmente, me doy cuenta que mi sentir con respecto al pueblo sigue en movimiento, no hay sentires últimos ni acabados. Como el lugar del que vengo, me mueve que cambie y que mi lugar dentro de él haya cambiado tanto. Siendo mi primer espacio de apoyo como red comunitaria, me creció en una especie de familia extendida que sin serlo también nos cuida, nos observa, nos corrige, nos critica, nos privilegia, nos motiva, nos extraña pero que “también va muriendo. Esas personas van desapareciendo de la red que a mí me abrazó. Yo misma, ya no soy parte de la red de nadie aquí, pero lo duro es ver que no he tenido que morir para que así sea, solo me fui...”. (DC_9 de octubre de 2022).

2.3 El caminar de tres mujeres ayöök profesionistas: experiencias de desigualdad, construcción de sentido y algunas de nuestras respuestas

La comunidad ayöök no deja de ser un lugar donde las violencias contra las mujeres son una realidad compleja. Esta realidad ha sido estudiada por las antropólogas ayuujk Liliana Vianey Vargas Vásquez (2010, 2012 y 2016) y Carolina Vásquez García (2012 y 2013). Vargas Vásquez (2012) expone que la situación complicada en la que viven las mujeres ayuujk, se entiende en un contexto de “fuerte arraigo patriarcal en la participación política, distribución de los recursos y sobre todo, la falta de garantía para el desarrollo integral de las mujeres” (p. 306) así como también apunta que “la violencia doméstica es un problema grave que las mujeres de la región mixe sufrimos” (p. 309). En nuestro caso como mujeres ayöök profesionistas, encontré experiencias de vida diversas que complejizan el rol femenino dentro de un contexto comunitario, similar al de nuestras paisanas en Tlahuitoltepec, pero donde también somos “actoras orgánicas del sistema en tanto personas y parte de la comunidad” (Vargas Vásquez, 2016, p. 42).

En esta dinámica, veremos que independientemente del importante logro académico, personal y familiar que involucra concluir estudios de nivel superior, los mandatos por la maternidad y el matrimonio siguen vigentes y, cuando no se cumplen, ellas –nosotras– enfrentamos un acoso explícito, naturalizado, con el que aprendemos a vivir. Convertirse en mujeres profesionistas no implica dejar de lado el papel que se espera de las mujeres dentro del pueblo, que es el de esposa y madre. Si bien enviar una hija a la universidad es un proyecto que se asume colectivamente por la familia, al concluir este nivel educativo y explorar el mercado laboral, un peso importante en el proyecto de vida está en convertirse en esposas-madres. En las historias de Maleny, Mírtha y la mía propia, el matrimonio y la maternidad a nuestros 30, 33 y 34³⁸ años de edad, representan un punto de quiebre con la expectativa familiar y un lugar de autocuestionamiento sobre las repercusiones de ser madre-esposa en nuestra vida laboral, profesional y personal. En la historia de Marissa ser madre y ser profesionista de la educación, también la lleva a experimentar violencias que se normalizan como parte de la doble jornada (Federici, 2018) de madre y mujer trabajadora en el espacio público de una escuela.

Migrar de Totontepec, nuestra comunidad de origen, para estudiar el nivel superior representa una transición importante en las trayectorias vitales de las mujeres y los hombres

³⁸ Edades que teníamos en 2022, cuando realicé el trabajo de campo en Totontepec y Martínez de la Torre, Veracruz.

ayöök. Sin embargo las historias de Marissa, Maleny, Mirtha y la mía propia, muestran que nuestra condición de género fue determinante en las formas en que construimos nuestras rutas profesionales. A partir de nuestro ser mujer es que entendimos el mundo, tomamos decisiones y atendimos a lo que se nos permitía o no hacer, respondimos, construimos.

Uso el término “*mujeres*” como categoría teórica que, desde el feminismo de la diferencia, Andrea Franulic (2014) explicita como una experiencia común no homogénea:

“la experiencia común de las mujeres, no a la idea de que sea un grupo homogéneo, esto se da por descontado. Es esta experiencia común la que constituye la diferencia sexual y su fuerza creativa. Lo común es transversal a las desigualdades de raza, de clase, etarias, étnicas, entre otras. Es transversal y primario. Esto quiere decir que una mujer afrodescendiente, una mujer burguesa, una mujer campesina, una mujer profesional, etc., si bien viven realidades que difieren radicalmente, todas comparten la experiencia común de la ausencia de referentes propios, lo cual las sitúa, en sus diversos contextos vitales, en un lugar de vulnerabilidad existencial”. (párr. 2)

Las mujeres ayöök en esta investigación se profesionalizaron en diferentes áreas. Una de ellas lo hizo en la educación y la docencia, que históricamente ha sido un nicho profesional de muchas mujeres en México; otras dos eligieron medicina y agronomía, carreras que históricamente han sido consideradas masculinas (González Jiménez, 2009). Estas elecciones profesionales han de situarse en un proceso histórico que partió de la “reclusión de la mujer en espacios privados” (Arauz Mercado, 2015, p. 182) y de las luchas de las mujeres por ejercer su derecho a la educación superior:

“Desde un comienzo la valoración profesional que se brindó a las mujeres en los ámbitos público y privado estaba más relacionada con características femeninas como la dulzura, la suavidad o la entrega incondicional a los otros (entiéndase, hijos y familia) que con la capacidad intelectual, fenómeno que también se repetía en otras profesiones, como la carrera de magisterio en las llamadas escuelas normales”. (p. 192)

Un elemento que aparece en algunas de las experiencias de estas mujeres profesionistas es el haber sido infantilizadas a pesar de nuestra condición de adultas (Lagarde y de los Ríos, 2005), subestimadas y relegadas a elegir profesiones consideradas idóneas para este género. Otro tipo de infantilización es la de ser definidas como indígenas y doblemente incapaces. Estas miradas de inferiorización no solo provienen del “otro” externo, sino también desde dentro de la comunidad. Si bien se nos reconoce como parte del pueblo, y si bien ocupamos un lugar dentro de la comunidad, la infantilización como supuesta forma de protección o como justificación para la violencia, es frecuente en las experiencias de mujeres ayöök. A menudo, el respeto a las mujeres se define en relación con un hombre: el esposo, el padre, el hermano; si un

hombre nos protege real y simbólicamente, es mayor la posibilidad de estar exentas de acoso y hostigamiento por parte de otro hombre, pero siempre en función del hombre.

A esa infantilización normalizada, se suma la falta de referentes de mujeres ayöök profesionistas, sea dentro de la comunidad o fuera de ella, en profesiones similares a dos de las cuatro mujeres colaboradoras de esta investigación: agronomía y medicina. No es así en el caso de las que somos maestras, pues las mujeres ayöök referentes al respecto en Totontepec, son ampliamente conocidas en el pueblo y su trabajo además, representa y posibilita su lugar de prestigio dentro del entramado comunitario, así como ha agregado prestigio a esta profesión. La cuestión es con respecto a las carreras históricamente masculinizadas, no solo en el contexto ayöök, de las que no hay demasiadas experiencias de mujeres ayöök profesionistas con las cuales dialogar, compartir experiencias o construir redes de apoyo para orientar a otras mujeres, ofrecer contención o simplemente para abrir espacios donde ser mujer totontepecana profesionista sea un lugar de encuentro e intercambio. Con respecto a la opción históricamente feminizada que representa ser maestra, tampoco hay una presencia colectiva en estos términos de compartencia o espacio organizado por las propias mujeres.

La ausencia de redes y referentes femeninos ayöök en el campo profesional, que comparten estas mujeres, ilustra que cada una está sola, desarrollando su trabajo profesional. Sin embargo, aún dentro de sus propios espacios y desde sus propios recursos, se buscan alternativas de colectivizar las experiencias profesionales. En el caso de Mirtha, se articula a esfuerzos colectivos en relación con la lengua ayöök como espacio donde comparte su experiencia como totontepecana y persona profesionista³⁹

Muy importante hacer notar que el que sean las primeras mujeres en sus áreas de ejercicio profesional, podría llevarnos a pasar por alto que más allá del extraordinario logro que esto representa, es una evidencia del entramado de complejidades y desafíos que tuvieron que enfrentar para llegar a su punto actual de desarrollo personal y profesional. Ante lo cual quiero ser muy enfática en señalar su capacidad de agencia como esas actrices orgánicas (Vargas Vásquez, 2016) que son en nuestro sistema comunitario ayöök, pues sientan precedentes y de hecho, son referentes para las niñas y otras mujeres de generaciones posteriores a ellas.

Marissa es la primera directora originaria de Totontepec que está al frente de la escuela primaria católica del pueblo; las anteriores directoras habían sido mujeres de fuera de la comunidad, con formación religiosa como monjas. Pude ver que al ser mujer originaria de la

³⁹ Se trata de un colectivo integrado por mujeres y hombres profesionistas y no, de diferentes generaciones que viven en el pueblo o fuera de él: Ayöök Aaj Yakva'kxtükpa - "Mixes tendiendo redes". Organizado en favor de la revitalización de la lengua ayöök.

comunidad, no recibe el trato que recibe alguien de fuera como persona especial, invitada o visitante; al contrario, la crítica contra ella y la exigencia hacia su desempeño, hacen parte de sus vivencias profesionales. En cuanto a Maleny, es la primera médica del pueblo, quien además de residir ahí, ejerce la medicina en lengua ayöök. Su singularidad descansa en que todos los profesionistas en medicina son personas foráneas y sobre todo hombres; lo común es que las mujeres en el área de salud se desempeñen como enfermeras, nunca como médicas que finalmente es un estatus reservado a lo masculino. Finalmente, Mirtha es la primera mujer agrónoma del pueblo, pero, contradictoriamente, no puede residir ahí porque su empleo remunerado la sitúa en la ciudad. Inicialmente fue en la Ciudad de México a donde migró siendo niña y donde construyó su vida familiar, pero para el momento del trabajo de campo se encontraba en la ciudad de Martínez de la Torre, en el estado de Veracruz.

Aunque los lugares que ocupan en solitario las sitúan en una posición de vulnerabilidad, han normalizado enfrentar la vida por sí mismas pero también en acompañamiento de su madre y padre donde establecen un vínculo significativo de acompañamiento y apoyo muy fuerte con sus madres, mujeres no profesionistas que suelen involucrarse y a menudo facilitar y sostener las aspiraciones y trayectorias profesionales de sus hijas. Estas figuras también viven la preocupación por la seguridad de sus hijas dentro y fuera del pueblo, desde ese lugar socialmente compartido de tener un cuerpo sexuado expuesto a ser violentado y, por lo tanto, que requiere ser “protegido”, principalmente por una presencia masculina, real o simbólica.

2.3.1 La historia de Marissa: la docencia como elección profesional feminizada y tutelada

Marissa fue alumna de mi madre, la maestra Juana Núñez Jiménez, docente de inglés en el Plantel 41 del COBAO ubicado en nuestra comunidad. Su aprecio por su maestra y la relación cordial entre mi madre y su madre, así como el expreso apoyo de mi madre en un momento de decisión laboral para Marissa dentro de esta institución educativa, significó una puerta abierta para invitarla a contarme su historia. El respaldo para contar con ella me lo dio mi madre y su propia reputación en el pueblo, quien en su momento la orientó y apoyó:

“Me contó que cuando ella estaba estudiando la licenciatura, requirió de espacios para realizar sus prácticas y como todo ese proceso fue aquí en Totontepec, solicitó en las distintas escuelas ese apoyo para trabajar con niños, adolescentes y jóvenes. Pero no todos la recibieron, y eso le dificultó varias cosas que le hubiera gustado no vivir. Entonces, para que a mí no me pasara lo mismo, me está ayudando ahora que puede

hacerlo y también porque en su momento, mi mamá la ayudó”. (DC_13 de septiembre de 2022)

Estudió una licenciatura en Ciencias de la Educación. Su trabajo durante mi estancia en el campo consistía en ser directora por segundo año de la sección primaria del Centro Cultural Totontepecano, el colegio salesiano del pueblo; una escuela con enfoque religioso bajo reconocimiento de la SEP.

Ha sido maestra frente a grupo por 12 años en nivel preescolar, en primero, quinto y sexto grados de primaria, con una pausa como docente interina en el COBAO del pueblo. Además es madre de una pequeña niña de cuatro años, esposa de un amigo cercano en nuestra época de bachillerato e hija única de tía Chica y tío Lano. Su madre es una de las mujeres costureras más apreciadas por la comunidad, por su confección de trajes “típicos” de Totontepec. En el año que hice trabajo de campo, Marissa y su familia cumplían con el cargo de la mayordomía en la iglesia católica, un papel trascendental y de prestigio en la comunidad.

Su salida del pueblo para estudiar ocurrió en dos momentos: primero, cuando ingresó a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) para cursar la licenciatura en Administración, y el segundo cuando ingresó al Centro Universitario Casandoo, de financiamiento privado, para cursar la licenciatura en Ciencias de la Educación. Su primera opción estuvo facilitada por los recursos de su padre y su madre así como por sus propios conocimientos para moverse en la ciudad, aprendizaje que fue construyendo a lo largo de solo un año que permaneció inscrita. En la segunda ocasión, la oportunidad de formarse profesionalmente se abrió por los recursos y la estructura de la orden religiosa salesiana, que le permitió ingresar a este nivel, al ofrecerle, en sus propias palabras: “lo más fuerte para estudiar, porque con su apoyo económico de la beca y a dónde llegar, pude” (E_Marissa_20220912).

La elección de carrera profesional

La historia de Marissa para llegar a la universidad comienza con las nociones y expectativas familiares sobre la educación superior: estudiar una carrera significaba “trabajar en algo que le gustara” y que le permitiera permanecer en el pueblo: “que no los dejara” (refiriéndose a su padre y madre), que se formara profesionalmente y “que formara una familia” (E_Marissa_20221018). Dado que su familia le planteó abiertamente la opción de continuar estudiando, cuando eligió la carrera profesional consideró dos cosas: lo que le interesaba y lo que podía financiar. Sobre las

posibles opciones de educación superior existentes en la región mixe, ella refiere que “no estaba enterada de ninguna” (E_Entrevista_20221018).

Le interesaba la administración turística, pero el costo de una carrera que solo se ofrecía en universidades privadas, la llevó a redefinir esta primera decisión:

“opté más por administración, pero no administración de empresas más bien administración pública en la UABJO [...] yo quería estudiar administración de empresas turísticas [...] una amiga que estudió turismo... ella me platicaba y también me llamaba esa parte, pero esta carrera estaba en colegios privados y no podíamos pagarlo [...] al no estar esa opción en la UABJO, elegí la que se parecía más [...] Estudié dos semestres, pero al cancelarse las clases por la huelga hubo semanas donde no veía resultados, nada más gastaba, así que me regresé”. (E_Marissa_20220912)

La noción de “elegir” una carrera, se acota por tres aspectos que concibo como condiciones de desigualdad. El primero fue la desinformación sobre la oferta profesional y de instituciones de educación superior, resultado de un proceso de orientación educativa deficiente en el bachillerato, pero también de la desigualdad educativa regional y la brecha digital en la comunidad, donde no había acceso a medios informativos ni internet. El segundo, la necesidad de dejar la casa familiar a la edad de 17 o 18 años, migrar a la ciudad y acudir a parientes para buscar dónde vivir, una tarea que en la historia de Marissa corrió por cuenta de las redes familiares de su padre y madre. La disponibilidad de una red de apoyo en la ciudad influyó en su elección profesional. Finalmente, un tercer factor de peso fue lograr el ingreso a la universidad pública, que implicó aprobar procesos de admisión altamente competitivos y espacios reducidos para atender la demanda. Una vez logrado, Marissa tuvo que enfrentar problemas propios de la educación superior pública de Oaxaca, como las frecuentes huelgas y paros, cancelación de clases y procesos escolares interrumpidos. Estos problemas la llevaron a interrumpir los estudios después de un año de cursar la licenciatura en administración pública en la UABJO.

De vuelta en el pueblo, se abrió una oportunidad de entrar al Colegio Salesiano para trabajar como catequista, esto es, dar clases de religión a las niñas y niños con previa orientación del sacerdote de la parroquia. Estando en ello, la directora del colegio de la sección preescolar, sor Rosa María, la contactó por un espacio para dar clases. La posibilidad de tener un trabajo en el pueblo representaba una fuente de ingresos. ¿Qué hacer si no iba a continuar estudiando administración y si no estaba lista para casarse con 18 años? Una de las condiciones para tener el empleo era estudiar la carrera: “*de parte de los salesianos, los padres te van a ayudar a estudiar [...] Si tú tienes los ánimos de estudiar, pues ellos te van a apoyar con el 50% [...] Si alguien quiere trabajar en el Colegio, los padres salesianos apoyan para preparar al maestro*” (E_Marissa_20220912).

Marissa decidió aceptar este compromiso, que implicó dedicar sus fines de semana a cursar la carrera de 4 años y uno adicional para la redacción de la tesis en ciencias de la educación. Se trasladó cada semana a la ciudad de Oaxaca durante 5 años, a la par que trabajaba como maestra de primaria en el colegio salesiano en el pueblo. Una vez terminada la licenciatura, dio 3 años más de servicio en esta escuela.

Migrar a la ciudad de Oaxaca para estudiar la carrera fue una experiencia significativa: “para mí fue bonito [...] porque fue una experiencia de salir, de conocer nuevas personas, lugares” (E_Marissa_20220912). No la vivió como una ruptura drástica con el pueblo, porque regresaba cada fin de semana. También narra que hubo un momento en que se presentó la posibilidad de irse a Querétaro a estudiar administración de empresas turísticas, porque los misioneros salesianos le compartieron una convocatoria; pero su padre y madre no lo autorizaron, habiendo universidades en Oaxaca y “porque es hija única”.

Por su buen desempeño académico, la beca inicial de 25%, incrementó a 50% y finalmente a 75% de la colegiatura mensual. Su dedicación al estudio fue notable. Su tesis de licenciatura estuvo enfocada “en la lengua materna [...] yo la tenía lista desde octavo semestre. Así solo tenía que esperar el proceso de titulación que, por ser un trámite administrativo, duró un año junto con el trámite de la cédula profesional [...] es sobre *Estrategias didácticas para favorecer la práctica de la lengua materna en educación primaria*” (E_Marissa_20220912). Incluso hoy, ella mantiene la expectativa de seguir estudiando: “A veces me dan ganas de salir a estudiar otra cosa, a otra parte” (E_Marissa_20220919).

Estudiar bajo una red de tutela

Cursar estudios universitarios en la ciudad, fue una experiencia contrastante entre el primer emprendimiento con sus propios recursos y los de su familia nuclear, y la segunda experiencia mediada por el “arropo” salesiano. En el primer intento rentó un cuarto para estudiantes, junto con otra joven de Totontepec que se quedó sola cuando Marissa regresó al pueblo; tenía 18 años y hacía un año que se había graduado del bachillerato. En la segunda ocasión, a los 20 años, vuelve a intentarlo pero ahora en una opción particular y semiescolarizada, que combinaba con su trabajo como maestra frente a grupo en nivel preescolar. Su rutina en la ciudad de Oaxaca consistía en viajar a la ciudad los días viernes y estudiar los fines de semana, además de hospedarse en la casa de los religiosos salesianos:

“una casa donde se hospedan los padres y las sores, y donde reciben paquetería y demás envíos desde CDMX. La comida estaba incluida y nos daban cierta cantidad,

dependiendo del párroco que estuviera a cargo. Después almuerzo, comida y cena en la Casa de las hermanas Capuchinas, donde me recomendaron los padres salesianos y en el último año me quedaba ya con ellas porque me sentía más en confianza, un ambiente tranquilo de mujeres”. (E_Marissa_20220912)

Este segundo momento de su experiencia, se distinguió por una sensación de integración y de cuidado. Para ella, una ventaja de estudiar en esta universidad era que la mayoría de los estudiantes “venía también de pueblo”, ya que trabajaban como maestros en distintos niveles educativos y la modalidad semiescolarizada les permitía ir a sus comunidades de trabajo (como Ixtlán, en la sierra Juárez y Yacochi, en la sierra mixe, a unos minutos de Totontepec). Al describir la convivencia con ellos, habla de “nosotros”, como una relación respetuosa y tolerante además de que se apoyaban en los trabajos “tratando de sacar adelante también por una calificación”. Refiere que “la entendían” cuando conversaba con compañeras y compañeros que trabajaban en la sierra, a diferencia de otros jóvenes: “cuando estuve en la UABJO me pasó que muchos estudiantes desconocen la sierra mixe y no me entendían en esa parte” (E_Marissa_20220919).

Un espacio que estimulaba el intercambio era un curso de “Interculturalidad”, en el que se animaba a las y los estudiantes a desarrollar proyectos de investigación en sus propios lugares de origen. En esa clase Marissa se afirmó como hablante de mixe y recuerda que otras estudiantes que hablaban zapoteco, le preguntaban “¿y cómo se dice esto en tu pueblo?”, comparaban algunas palabras y en general, mostraban familiaridad y aceptación con su condición de hablante de esta lengua. Una de las maestras de esta escuela la “animó a hacer una tesis relacionada con mi comunidad”, lo cual no era originalmente su plan, pues le interesaba el tema de las inteligencias múltiples y creatividad. Pero refiere que cuando esta maestra le preguntó directamente: “*para ti ¿es importante tu lengua materna? ¿la practicas o en tu comunidad la practican?*”, la reflexión que suscitó la animó a realizar su investigación en esa temática. Para ella la lengua mixe es importante, no solo porque en la universidad se sintiera libre de tratar el tema, sino también porque la percibe como ventaja al estar en la ciudad: “nos sirve para comunicarnos con mis papás sin que las demás personas entiendan lo que estamos hablando” (E_Marissa_20220919).

Fue central contar con el apoyo moral y financiero de la familia, ya que su padre y madre siempre la animaron a seguir estudiando y sus expectativas sobre su futuro profesional fueron un elemento de mucho peso en las decisiones que orientaron su trayectoria. Marissa cuenta que inicialmente, la carrera que deseaban para ella era la de maestra normalista, aunque a ella no le resultaba de interés: “no, pero yo quiero hacer otra cosa [...] no tenía ese anhelo de ser profesora, nunca pasó por mi mente”. Para su padre y madre representaba la posibilidad de que su hija

trabajara cerca del pueblo. El interés de Marissa en la docencia vino después, estando ya como practicante en el colegio salesiano; de hecho, antes de ingresar a la carrera con la orden salesiana, intentó entrar a la Universidad Pedagógica Nacional en su sede en la ciudad de Oaxaca, pero no fue aceptada debido a que esta institución únicamente recibía docentes en servicio del sistema de educación pública:

“dije: esto es mío, esto es para mí, ¿cómo no aproveché en su momento que mis papás me dijeron “entra en las normales”? [...] No me quedó de otra que entrar en la escuela privada [...] Yo no iba a durar tanto aquí [...] pero surgió esta oportunidad y estoy muy agradecida”. (E_Marissa_20221007)

La historia de Marissa permite analizar hasta dónde su elección de carrera fue producto de las condiciones de desigualdad, derivadas de la situación socioeconómica familiar, la condición de género, las limitadas redes de apoyo en la ciudad y en los circuitos de migración escolar, así como la limitada información y la falta de opciones universitarias accesibles con carreras de su interés en la región. Ante estas limitaciones estructurales, convertirse en maestra fue una alternativa que marcó una experiencia de profesionalización desarrollada dentro de un entorno muy cuidado, no solo por su familia, sino por la propia estructura salesiana que dispone de los enlaces para que las profesoras en servicio de su escuela que desarrollan sus estudios vayan y vengan con seguridad.

Sumándose a estas condiciones, la elección de Marissa estuvo influida por las expectativas de su familia, hacia una carrera que la condujera a un trabajo posible de ejercer en el pueblo, así como a formar una familia a través del matrimonio y convertirse en madre. La autoridad de su padre y madre, y su propio lugar social como hija única, influenciaron directamente su proyecto de vida y su trayectoria profesional. Sin embargo, no solo ambas figuras influyeron en sus decisiones, sino ella misma y sus deseos, enmarcados en un orden de vida patriarcal en el que deseos como la maternidad y el matrimonio son la norma:

“Quería casarme y tener mis hijos, porque como crecí sola, la verdad sí me hubiera gustado tener más hermanos, ahora que soy mamá pues ya tengo mi compañía y a mi esposo, mi mamá me ayuda mucho y mis papás aman a su nieta, la cuidan y así estamos, en familia, ahora somos una familia más grande, ¿tú no has pensado en casarte? ¿no quieres hijos?

Le contesté que no podría hacer lo que hago hoy y tener un esposo e hijas o hijos, no podría sola y no sabría cómo serlo sin que eso implicara más estrés para mi vida, o que mi vida girara entorno al cuidado de una criatura, me preocupa no poder con todo [...] y me da un poco de vergüenza admitirlo [...] me sonrió y me dijo
–*Sí, es un ambiente de mucho trabajo pero te acostumbras y ambas reímos, como comprendiéndonos*”. (DC_12 de octubre de 2022)

A la vez Marissa tiene interés en conocer otros espacios y ampliar sus experiencias académicas y de vida. En su relato es posible apreciar cómo estas expectativas se tensionan con el rol social de ser mujer casada y ser madre, que ella asume como deseo propio. Desde la teoría feminista, lo que para Marissa fue un deseo personal puede revisarse para preguntar desde dónde las mujeres construimos estos deseos. En mi diario de campo registré lo siguiente:

“Me habló también de su deseo por hacer una maestría y que lo intentó este verano [...] me dijo que tuvo que cortar con ese plan porque ya no estaba teniendo tiempo para su hija y se reconocía de mal humor más tiempo. Solo estuvo unas semanas así pero entre el trabajo y su familia, no hubo forma porque *ya es más complicado*”. (DC_13 de septiembre de 2022)

La docencia como profesión feminizada

Para Marissa la carrera docente también es para los hombres, ya que: “a ellos se les da mejor ser maestros, enseñan mucho mejor, son más creativos”. Refiere que en su escuela “los niños se encariñan más con ellos, sobre todo si no tienen presencia paterna en casa, niños y niñas, aunque con las maestras pasa también que las llaman “mami o mamá” (E_Marissa_20221007).

Que haya más presencia de mujeres en la docencia se explica, según comenta, a la idea de que “las mujeres son las maestras” y tienen más oportunidades que los hombres en esta área. En cambio, se considera que ellos: “no son dados a eso, más bien es que de arquitecto, que de ingeniero, que el hombre tiene que estudiar esto, o sea, estudios más fuertes que ser docente” (E_Marissa_20221007). La idea de fortaleza la relaciona con que tengan que trabajar duro; en contraste, el trabajo docente se percibe feminizado:

“*eso es de mujer* –le decían algunos compañeros– y mucho menos en preescolar [se refiere a la presencia de maestros menos común en este nivel educativo] ahí sí es muy raro, pero en primaria sí hay y en secundaria mucho más [maestros hombres en esos niveles educativos]”. (E_Marissa_20221018)

Estas percepciones permiten mirar que en general, para las mujeres la docencia se considera una extensión del cuidado del otro. Beard (2018) lo explica como una realidad en la que:

“A ellos les fue dado –por razones tanto históricas como estructurales– el papel de descubrir el mundo, nombrarlo, conquistarlo y, además, instruirnos al respecto de estas hazañas. Por su puesto, cuando la enseñanza debe ir adjunta a una labor de cuidado, como es el caso de la educación de los niños, se convierte de forma automática en una tarea femenina”. (p. 10)

La feminización docente es entendida por González Jiménez como: “la incorporación mayoritaria de mujeres a la enseñanza elemental, en comparación con los hombres” (2009, p. 748); y se explica en México desde los inicios de la profesionalización de mujeres en el magisterio como una carrera pensada para ellas, dados “ciertos rasgos de carácter como el amor y la bondad” (p. 749). Siguiendo a esta autora, se trataba de una carrera “bien vista” para las jóvenes en la enseñanza elemental, además de representar una “alternativa profesional que los gobiernos liberales dieron a las mujeres” (p.758). De hecho, “la Escuela Secundaria para Niñas (1869-1889) fue la primera institución en donde las mujeres recibieron una instrucción sistemática de más largo alcance que en épocas anteriores” (p. 758).

En 2021, el informe: *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* editado por la UNESCO y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), concluyeron que:

“Las mujeres están sobrerrepresentadas entre el personal docente de los niveles educativos inferiores, mientras que su presencia es notablemente menor en la enseñanza superior (segregación vertical). Lo mismo ocurre en los puestos de dirección de centros educativos y en la elaboración de las políticas educativas. En muchos países, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en los niveles superiores del profesorado y en los órganos de decisión de la enseñanza superior”. (UNESCO-IESALC, 2021, p. 10)

Cabe suponer entonces que la docencia forma parte de las opciones históricamente orientadas a sectores sociales no privilegiados, que reproducen desigualdades históricas a nivel social y de género y que se relacionan con el lugar social del que partimos y del que se ha construido nuestra persona en tanto mujeres.

En las historias de la maestra Marissa y la mía propia, se identifica una definición profesional hacia la docencia, enmarcada por las trayectorias–elecciones–construcciones de nuestras madres. Influidas por sus historias, aprendimos qué significaba ser mujer y cuáles eran las opciones profesionales accesibles a esa condición. Coincidimos en que somos maestras, en que nuestra idea de ser profesionistas no incluyó la posibilidad de ver a las profesiones “duras” como opciones que fueran para nosotras y que, desde nuestras circunstancias, hemos construido nuestras vidas con lo que hemos podido y desde lo que consideramos importante. A ambas nos “cuidaron” para que nuestra experiencia de migrar y estudiar no fuera, en mi caso, tan violenta como lo fue la de mi madre; en su caso, para que no se fuera definitivamente del pueblo y cumpliera con las expectativas de género que prevalecen en nuestras culturas parentales y comunitarias. Una vez lograda la licenciatura en ciencias de la educación, la expectativa familiar sobre Marissa era el matrimonio. Como ella misma comparte:

“Su sueño era que me casara, que formara una familia [...] te tienes que quedar con nosotros, aunque esa es la mentalidad de mi mamá. Desde que era estudiante en el bachillerato ya me hablaban de este tema. Siempre fue su deseo de ellos de casarme, una pues porque soy la única hija y dos porque pues soy mujer y ese era el deseo de ellos o de mi papá principalmente”. (E_Marissa_20220919)

En este escenario lleno de matices, es posible reconocer el papel de Marissa como actora orgánica del sistema comunitario ayöök en tanto mujer que es parte de la comunidad (Vargas Vásquez, 2016): se desempeña en un puesto directivo dentro de una importante institución para el pueblo, la escuela católica, orgullosa de su servicio educativo y comunitariamente reconocida como una “buena escuela”; combina este papel de suma responsabilidad en el ámbito laboral, ejerciendo una de las áreas de su formación profesional, con dos papeles más en el ámbito íntimo de su hogar como madre y esposa. Pero estos, el espacio laboral y el personal, no están separados pues las funciones del primero no terminan con su horario laboral sino que están vinculadas también con actividades religiosas por la tarde como “la hora santa” para su personal docente que a su vez son practicantes de esta expresión religiosa. Además, desde su lugar como hija de los mayordomos del pueblo, también contribuye con su trabajo dentro de las funciones religiosas. Es decir, su papel como mujer ayöök y profesionista es de continuo movimiento, como lo fue su historia de migración entre el pueblo y la ciudad de Oaxaca de Juárez.

En estos dos aspectos, el del ejercicio de una carrera *feminizada* y su historia de migración fluida, es posible ver cómo Marissa accionó dentro de sus opciones, para llevar a término su proyecto profesional de licenciatura. Si bien se trató de una elección acotada y tutelada, fue ella quien significó este perfil profesional en trabajo remunerado con reconocimiento social durante el tiempo que simultáneamente estudiaba yendo y viniendo entre el pueblo y la ciudad; postergando las elecciones de matrimonio y maternidad socialmente esperadas a su edad, a pesar de que en el entorno comunitario estas elecciones son “bien vistas”, tanto como una carrera profesional, de cara a la culminación de los estudios en el bachillerato; aunque cada vez está más difundida la idea de postergar estas elecciones ante la elección profesional.

Por otra parte, construyó un sentido de su proyecto de profesionalización también con las voces comunitarias que felicitan la experiencia de educación formal en las mujeres. Esta experiencia, como analiza Vargas Vásquez (2012) en su investigación con mujeres ayuujk alfabetizadas, propicia que se las identifique como “mujeres visibles”. A lo largo de su trayectoria como docente, Marissa es una mujer visible que se pone a sí misma en el ojo público a través de su trabajo docente, independientemente del nombramiento que años después le dan como directora de la sección primaria en la institución que tuteló su trayectoria universitaria. Esta

capacidad de construirse un lugar de prestigio, es muestra de su poder como actora orgánica de la comunidad. Al igual que Vargas Vásquez reporta en el estudio con mujeres ayuuik, donde las que tuvieron una experiencia escolarizada fueron las antecesoras de otras que “muchas generaciones después se convirtieron no sólo en madres sino en gestoras directas para el establecimiento de escuelas, como el caso de la secundaria comunal el Sol de la Montaña, en Tlahuitoltepec” (p. 314); en este caso la visibilidad y prestigio de Marissa, que ha construido y reafirmado a lo largo de su hacer docente, directivo y como actora de la comunidad siendo familia mayordoma, es un poderoso antecedente para las niñas y jóvenes mujeres que continúan accediendo a la carrera de educación. Se trata por tanto de una elección que posibilita y que le permite a Marissa, en la seguridad de su entorno comunitario, crecer profesionalmente y abrir camino para otras.

En la historia de mi madre, generación compartida con la madre de Marissa, ser una mujer visible a través de su carrera laboral como maestra de mecanografía en el ICMKO, apuesta educativa ayöök, y como maestra de inglés en el COBAO del pueblo, le permitió recuperarse a sí misma, recuperar su autonomía económica y posibilitarnos, a mi hermana y a mí, opciones de educación superior en instituciones educativas privadas de prestigio en la ciudad de Oaxaca, aspirando a que “con una buena educación” tendríamos más y mejores “oportunidades en la vida”. Esa experiencia universitaria fue importante para comenzar mi trayectoria laboral y moviéndome en el entorno educativo de esta ciudad, ha representado una credencial de interés para el mercado. Finalmente, las habilidades desarrolladas a través de ese modelo educativo, fortaleciéndose a lo largo de mi ejercicio pedagógico y por mis aprendizajes de vida, representaron una parte de todo lo que me permitió ingresar y mantenerme en la “carrera de resistencia” del posgrado, para ahora proyectarme a una diversidad de escenarios posibles.

2.3.2 La historia de Maleny: la medicina como posibilidad profesional para una mujer y las violencias de ejercerla

Maleny es la hija menor de mi prima hermana Juana. Mi relación es relativamente más cercana con su madre que con ella, pero el vínculo familiar lo hemos construido a lo largo de los años compartidos en el pueblo. Mi prima y mi madre son muy cercanas; en diferentes momentos de la vida, han establecido vínculos de apoyo emocional y practicado la reciprocidad laboral en el trabajo de traspatio y la construcción. El esposo y el hijo de mi prima, son los hombres con los que más convivimos mi madre, mi hermana y yo en términos de seguridad y protección.

La vida en las comunidades ayöök se teje a partir de prácticas de reciprocidad, de apoyo mutuo entre familiares y no familiares, de presencia y trabajo de la gente para cualquier ocasión festiva o de duelo que atraviesa una persona totontepecana; esta dimensión de la *cultura íntima* ayöök no se comprendería sin una perspectiva feminista que destaca el papel fundamental de las mujeres en la reproducción social y cultural. En este sentido, es la red tejida por mi madre viviendo en el pueblo, lo que permite que yo me inserte y sea bienvenida en un espacio parental de mujeres.

Este acercamiento me facilitó plantearle a Maleny mi interés por su historia de profesionalización, por mi propio sesgo sobre la medicina como carrera que se considera socialmente superior en comparación con otras. Particularmente por la importancia que tiene que una mujer “indígena” pueda estudiar medicina en este país, sin mediación de recomendaciones, recursos o palancas.

Para Maleny los caminos de las mujeres en su familia se limitaban a mantener su residencia en el pueblo y convertirse en esposas o madres, o bien andar los pasos de algunas tías, que habían “logrado ser maestras”, o bien se dedicaban al trabajo del hogar remunerado en la ciudad de México. Por parte de su padre, la familia Bravo es reconocida en el pueblo como gente trabajadora y audaz, dedicada al trabajo del campo, las tareas domésticas y profesiones como la docencia, en el magisterio oaxaqueño, y la ingeniería civil.

De su historia escolar, destaca que sus abuelas y abuelos eran monolingües en ayöök y no asistieron a la escuela. En cuanto a su madre y padre, ella tiene la secundaria terminada y él cuenta con la primaria. Su madre hizo la secundaria abierta en el INEA del pueblo; según describe la propia Maleny, era una buena estudiante en la primaria pero por falta de oportunidades no pudo continuar: en el pueblo la telesecundaria llegó tardíamente y para cuando lo hizo, su mamá ya se sentía muy grande para entrar. Sin embargo, cuando era promotora de la clínica, el proyecto de la unidad del INEA “necesitaba alumnos con urgencia” para no cerrar, lo que llevó a que varias personas adultas se inscribieran: “Andaba de aquí para allá, por su promotora, ahí la veías tomando clase y haciendo de promotora de la clínica” (E_Maleny_20221013).

Maleny misma recuerda que desde la primaria, sus compañeras se iban, reprobaban varias en cada nivel y ya no seguían sus estudios: unas entraban a la secundaria pero no continuaban y otras no llegaban al bachillerato. Menciona que “las encontraba por el pueblo ya embarazadas o con familia” y que “estaban igual que siempre”. Las contrasta con la vida de sus tías, quienes “por lo menos tenían su estudio en pedagogía, ellas salían”:

“paseando por todos lados [...] a Oaxaca, a hacer compras, a sus marchas, luego se iban a sus cursos y visitaban otros lugares cerca, o viajaban por los pueblos de aquí pero ya iban y venían por su trabajo con libertad, o yo así lo veía, también andaban muy alegres, como que se la vivían paseando hablando de sus escuelas o de su sindicato y todos los líos que había [...] era interesante escucharlas porque hablaban de otras cosa pues, no del marido o de los hijos nada más o de los chismes del pueblo”. (E_Maleny_20221010)

Además de la movilidad y la libertad, Maleny asociaba la idea de estudiar la universidad con la posibilidad de encontrar un buen trabajo. Menciona que en su casa alentaban esta idea:

“tienes que ir a la escuela, no haces nada aquí, no sirves ni para ir a arrear los toros, tienes que ir a la escuela [...] para ellos era muy normal [...] mi hermana es la que empezó a ir a la universidad pero también lo pensaron mucho por la parte económica, porque era la primera que se iba a ir y no sabían si iban a poder y porque en ese tiempo decían que arquitectura también era una carrera muy cara y pues el único que proveía era mi papá. Él era campesino, entonces ni siquiera se dedicaba de albañil como ahora. [...] *Si quiere y si le gusta, que vaya* [...] ellos pensaban que era lo que tenías que hacer [...] *no te puedes quedar hasta ahí nada más, no te quedas como nosotros que sufrimos... sí salimos e hicimos otras cosas, pero tú tienes que hacer lo tuyo*”. (E_Maleny_20221010)

La medicina no era una ruta ya transitada por alguien cercano, sin embargo, su elección se había venido configurando desde que cursaba la secundaria, con imaginarios sociales asociados a dicha profesión. Si bien quería estudiar medicina: “no tiene una idea de lo que dice, ¡no sabes lo que dices! [...] a mí como que me llamaba la atención el título *¡ay mira va a ser doctora!*, se escucha muy bonito”. En la preparatoria conservó esa idea pese a que su padre y su madre ya apoyaban los estudios universitarios de su hermana mayor en la UABJO: “*tal vez no podamos en la vida porque es mucho gasto aunque sean universidades públicas porque te tienes que mover y todo lo demás*”. Le propusieron estudiar enfermería, a lo que ella se opuso: “¿Cómo enfermera si puedo ser médico? [...] Las enfermeras se dedican a seguir órdenes y yo soy muy mala para seguir órdenes” (E_Maleny_20221010).

Es interesante mirar que ante una realidad donde no hay mujeres ayöök referentes en medicina como carrera y ejercicio profesional, así como tampoco en su familia está la presencia de algún camino abierto antes por alguna mujer de su familia extendida, Maleny se mantiene en su elección. Se trata de su respuesta, de su elección con agencia desde ella frente a un escenario macrocomunitario (escuelas, iglesias, ayuntamiento, familias en tanto agentes educativos interrelacionados) en donde una mujer médica no existe y ella quiere serlo.

Su primera opción era estudiar medicina en la UNAM, por el prestigio de la universidad y lo desafiante de concursar a nivel nacional para *ganar un lugar*. Debido a su afición por los números y especialmente las matemáticas, también se sentía inclinada por una ingeniería, como

una salida estratégica ante un resultado negativo en la admisión. Su padre la acompañó a la ciudad de México a presentar el examen en la UNAM, y su madre hizo lo mismo con el examen de admisión en la UABJO, en la ciudad de Oaxaca. Aunque aprobó ambos procesos de admisión, un año después de graduarse del COBAO, una vez más la ausencia de redes de apoyo en la ciudad, las condiciones socioeconómicas familiares y la brecha digital, fueron algunas de las circunstancias que la llevaron a estudiar la carrera en Oaxaca, en vez de ingresar a la UNAM.

“Mis papás me dijeron *Mira es que para que tú te vayas hasta México es muy difícil, ¿dónde te vas a meter a vivir? Y no vamos a poder mantenerte en la vida*, entonces igual yo pensaba pues aunque yo pasara, qué voy a hacer, dónde me voy a meter a vivir y cómo me voy a mantener ahí, y luego no puedes estudiar y trabajar con una carrera tan pesada”. (E_Maleny_20221010)

Maleny fue la primera mujer joven del pueblo en estudiar medicina (el otro médico originario de Totontepec actualmente tiene más de 50 años). Ella comenta que desde un principio, muchas personas la intentaron disuadir, subrayando lo difícil que era entrar y mantenerse y argumentando que no podría:

“Mis familiares se burlaban porque no asociaban que yo pudiera lograrlo, precisamente yo [...] porque es una carrera que nadie había hecho y ¡y cómo yo lo iba a poder lograr! Eso me dijeron varias veces: *¡para empezar ni vas a poder entrar!* (risas) [...] y cuando entré, igual me dijeron: *¡a ver si aguanta!* [...] *¿y cuánto pagaron para entrar?* Hasta me vinieron a preguntar aquí [se refiere a su consultorio] varias veces [...] porque todos piensan eso [que pagaron]”. (E_Maleny_20221011)

Decidirse por medicina fue motivo de burla y subestimación, actitudes que ella asocia con la duda sobre sus capacidades para estudiar una carrera profesional percibida como difícil y masculina. Menciona que en el pueblo, a la fecha abundan los comentarios que cuestionan que la medicina pueda ser ejercida por mujeres:

“*Muchas gracias enfermera*”. No, soy médico –le digo–. “*Cómo crees que tú vas a ser médico, eso es de hombres, las mujeres son enfermeras los médicos son hombres porque así tiene que ser*”. En el pueblo no están acostumbrados a ver a una mujer como doctora, porque los que ejercen aquí o a quienes consultan en la ciudad de Oaxaca, son hombres. Les explico lo mejor que puedo que medicina es una carrera para hombres y mujeres pero no ha faltado que me digan así despectivamente “*Ya tenemos a nuestra doctorcita*”. (E_Maleny_20221011)

Para Maleny su determinación es parte del carácter familiar “de los Bravo que una vez que dicen una cosa así es, así lo vamos a hacer y no nos dejamos [...] yo sabía que quería ser doctora y yo iba a encontrar la forma de lograrlo” (E_Maleny_20221011). Se reconoce segura de sus capacidades y comparte que, en su trayectoria escolar en el pueblo, los maestros de educación básica le reflejaron una imagen positiva de sí:

“porque me reconocían como alumna de excelencia (risas) lo cierto es que aquí podrán decir que yo era de excelencia, pero cuando llegué a la universidad yo ni siquiera sabía comprender lo que leía, ni siquiera sabía estudiar, ¡aquí muy excelente y allá para nada!”. (E_Maleny_20221119)

También fue clave el apoyo recibido de su madre y su padre, quienes la confirmaron en su elección de carrera, siendo ellos mismos adultos sin trayectoria profesional. Le dijeron: “*lo que a ti te guste, no te puedes quedar hasta ahí nada más*”. En este aspecto, su experiencia contrasta con mi propio caso, donde mi madre, siendo maestra del COBAO, sí contaba con los medios y relaciones para facilitar mi trayectoria escolar y profesional, lo que tuvo una influencia importante en mi elección hacia la docencia.

Violencias de género en el ejercicio profesional

Ejerciendo como médica en el pueblo, Maleny ha vivido varias experiencias de violencia asociadas a la condición de género, que han impactado su percepción de lo que enfrenta como mujer profesionalista en el pueblo. En una de estas ocasiones, en su propio consultorio tuvo que hacer frente a una situación de acoso, con su ropa de médica y en horario matutino⁴⁰. El hecho fue perpetrado por un hombre ebrio que le preguntó “si tenía novio” y que volvió “en juicio” a disculparse, pero para pretenderla: “Señor usted está casado, y me está incomodando, y no le importa si yo tengo novio o no [...] le dije, pero no se iba”. Ella tuvo que salir y avisar a su hermano que trabaja al lado de su consultorio. Sin embargo, el hombre regresó verificando que estuviera sola. Ante advertencia de que iría al municipio a demandarlo, el hombre salió pronto y dejó de aparecerse. Sin embargo, en una ocasión posterior, en la que ella iba con su madre, el sujeto se acercó mientras caminaban por el corredor principal del palacio municipal:

“En este preciso momento voy a subir y le voy a avisar al síndico, porque usted ¡ya me trae harta!”. Esa fue la última vez que se acercó [...] ¡asco pues asco totalmente! [...] es un hombre casado y su esposa está embarazada [...] mi papá, mi hermano están, ¡imagínate si yo estuviera sola! [...] no es que en el pueblo haya pasado algo malo, pero nunca se sabe [...] cuando este señor se metió, si no hubiera estado mi hermano, ¿cómo lo saco? ¿a quién le digo que lo saque? [...] fue muy feo. Precisamente por eso es que quiero cambiar de ambiente de trabajo, es bonito estar en tu pueblo con tu familia y todo, pero en el ámbito del trabajo no es muy agradable”. (E_Maleny_20221011)

⁴⁰ Estas aclaraciones considero importante hacerlas porque en el imaginario social, las mujeres vivimos acoso sexual debido a que nos vestimos provocativamente, a que estábamos fuera de nuestra casa por alguna actividad que no debimos hacer como beber alcohol o salir de fiesta, a que salimos en horas inseguras como de noche o a que nuestra actitud “provocó” tales actos.

Pensando en no dejarla sola, es que Maleny tiene su consultorio a un lado del espacio donde trabaja su hermano mayor, quien así está al alcance para socorrerla en situaciones semejantes; lo cual es muestra de que a pesar de reconocernos profesionales adultas con nuestras propias capacidades y recursos, las ideologías, desigualdades y violencias asociadas a la condición de las mujeres, nos obliga a requerir de “protección” de figuras masculinas, como el padre, el hermano o el esposo. Además, las violencias hacia nuestra integridad física y mental, no son solo desigualdades entendidas en lo simbólico sino que se trata de realidades en las que el cuerpo se pone e involucran un riesgo real a su seguridad.

Adicionalmente, el continuo hostigamiento a su vida personal por cumplir los roles sociales asociados a la maternidad y el matrimonio, también revela que su camino profesional se construye desde la “excepción” –una situación que también se presenta en la historia de Mirtha de quien hablaré en el apartado a continuación– y que significa poner en espera el proyecto de la maternidad y el matrimonio para priorizar el desarrollo profesional. Eso, en efecto, resulta disruptivo para la cultura patriarcal dominante en las familias y en la comunidad, aunque en varios casos esta sea una pausa temporal.

La decisión de pausar o postergar la maternidad o el matrimonio, al entrar en tensión con la trayectoria profesional, muestra la importancia de la red de apoyo familiar que, para Maleny, constituyen su madre y su padre, así como, en mi caso, mi madre. En las historias de ambas, más que presionarnos sobre la edad ideal para ejercer la maternidad, han aprendido a dialogar con nosotras al respecto y entender nuestros sentires, con base en sus propias experiencias de tener hijos e hijas en un contexto adverso:

“pues me dicen que está bien si por ahora no quiero tener hijos, porque por ahora yo no quiero tener hijos, ¿con qué?, lo que quiero es hacer mi especialidad [...] me entienden y me dicen que sí es cierto que los hijos no son para traerlos a sufrir, aunque ellos pues no lo pensaban así en sus tiempos y por eso lo común era tener hijos porque así es, pero ahora las cosas son diferentes porque el mundo está muy diferente y no es fácil mantener hijos, darles una vida sin tantas limitaciones, sin tanto sufrimiento [...] lo mejor sería que pudieran tener una vida sin tanta escasez como les pasó a ellos y a nosotros pues todavía nos tocó, no tan duro pero sí, entonces entienden que me preocupe darles una vida más o menos antes y pues para eso hay que trabajar”. (E_Maleny_20221011)

En los escenarios de la vida a los que esta historia permite acercarnos, resalto el lugar de referencia que Maleny como médica representa para futuras generaciones, pero desde su presente, el cambio significativo que es cuestionar las áreas de conocimiento como la medicina que han sido principalmente asociadas con hombres porque en nuestro pueblo solo ha habido

médicos, fueran paisanos o vecinados. Las reflexiones de Maleny al respecto, son muestra de una mujer profesionista que al estar involucrada en las dinámicas comunitarias, cuestiona las condiciones de ser mujer en Anyukojm con su perfil profesional y aunque se ajusta a ellas para mantener un espacio de trabajo lo más seguro posible con cuidados y protección de su familia nuclear, evidencia su capacidad de saberse ciudadana totontepecana al recurrir a los derechos que todas y todos tenemos por ser y vivir en comunidad: la justicia comunitaria.

También hace visible que en sus circunstancias socioeconómicas, las cuales describe como “Si no alcanzas para lo que querías, normalmente te metes para lo que puedes” al referirse a su elección profesional, sus opciones reducidas a la oferta de universidades públicas donde “desechan a mucha gente” (E_Maleny_20221010), la pusieron frente a lo que le era posible hacer y en esa posibilidad, se reafirma como capaz y como sujeta ayöök, sostenida por su familia nuclear y con intervención de integrantes de su familia extendida.

Por otra parte, la medicina como excepción profesional en esta historia, es muestra de una elección con agencia desde la propia sujeta ayöök, que inserta en una familia y una comunidad, es un caso muy significativo porque promueve el cuestionar las ideologías sobre lo que las mujeres podemos hacer, sobre las posibilidades para nosotras dentro o fuera del entorno de nuestro pueblo y que puede resignificar elecciones de profesionalización para las mujeres al tiempo que pasa a revisión las concepciones sobre roles de género y relaciones de género en la vida comunitaria, todo esto como parte de una dinámica viva, de procesos de aprendizaje colectivo e individual que están interrelacionados y atravesados a su vez, por “el sistema o los sistemas patriarcales” que también atraviesan a las mujeres en tanto indígenas (Aguilar Gil, 2018).

Este lugar doblemente articulado: mujer indígena – mujer atravesada por categorías patriarcales (Aguilar Gil, 2018), es el lugar de Maleny, de las mujeres ayöök en este trabajo de investigación pero también de las mujeres definidas como indígenas. Aunque, para la lingüista ayuujk citada, es necesario denunciar que se trata de una definición en tanto categoría política. Somos entonces mujeres “indígenas desde una categoría política y como mujeres atravesadas por categorías patriarcales, ambos aspectos totalmente imbricados y no sólo adicionados” (p. 31). Este nivel de cohesión dificulta mirar cómo dentro del imbricado las mujeres ayöök como Maleny responden ante lo estructural, pero al develar por capas su experiencia de profesionalización, es posible encontrar que la categoría indígena no tuvo sentido para ella⁴¹ y que al volver a la comunidad, donde finalmente ejerce su profesión médica, desarticula esta categoría pues desaparece por completo de su cotidianeidad la diferenciación por ser o no

⁴¹ Como lo refiere ella misma en el apartado 1.3.1 *Referentes de la identidad ayöök*.

indígena. Ni siquiera el autoreconocimiento como mujer ayöök pasa por su expresión en español, como ocurre en mi caso, porque ella al ser hablante de ayöök está habitada por la lengua y su reconocimiento como tal está dado, no es algo que se cuestione como tampoco se cuestiona el practicar la medicina en lengua ayöök, lo que por cierto alimenta su prestigio comunitario a partir de ese servicio distintivo que ofrece. Si bien ella no lo mira así, mi mirada de “antropóloga desde dentro” afirma que se trata de una respuesta política, su capacidad de agencia como sujeta ayöök, ante el entramado estructural lingüística mexicano.

2.3.3 La historia de Mirtha: la agronomía como opción dentro de una historia de acumulación de desventajas

Mirtha es una mujer de 33 años que se nombra ayöök y que, viviendo en la ciudad, se mantiene en contacto con el pueblo por su relación de parentesco con su familia materna, y por su participación con la organización del Grupo Solidario Totontepecano en la Ciudad de México⁴². Esto la lleva a viajar al pueblo por motivos familiares en ocasiones puntuales y a formar parte de un colectivo que promueve la revitalización de la lengua ayöök en el pueblo y con personas totontepecanas radicadas fuera de él.

Mirtha es ingeniera agrónoma y ejerce su profesión en una institución pública especializada en su ramo, como especialista en parasitología. Su vida cotidiana transcurre entre su horario laboral generalmente extendido y el cuidado de sus animales de compañía, que rescata de situación de calle. Teje vínculos afectivos sobre todo con su hermana y la familia de su tía materna, radicadas en la Ciudad de México, a la cual llegó del pueblo, junto con su hermana y hermano, para ser cuidados por su tía materna.

Ella y yo fuimos muy cercanas en nuestra niñez. Más que tía y sobrina, crecimos como hermanas; nuestras madres, siendo tía y sobrina también, eran cercanas en edad y relación afectiva. Éramos una familia de mujeres, salvo Alex, su hermano menor, quien era el centro de toda nuestra atención por ser el más pequeño de ese núcleo familiar que componíamos. Nos separamos a sus 12 años, con la migración de su madre a Estados Unidos.

En contraste con el camino profesional de las demás, Mirtha emigró del pueblo debido a delicadas circunstancias familiares. Ella, su hermana y su hermano menor dejan la comunidad después de su madre, a resultas de una dinámica familiar compleja. Su salida le implicó una

⁴² Se trata de una organización de paisanos radicados en la Ciudad de México para encontrarse con fines recreativos, de apoyo económico al pueblo, así como para propiciar prácticas culturales ayöök como las bandas de música o la enseñanza del ayöök, en territorio urbano.

ruptura contundente con el pueblo, al que Mirtha no regresó ni de visita, hasta cinco años después. La ruptura permanece como un recuerdo doloroso y como una sensación de haber sido “arrancada”:

“arrancada para irme a una ciudad donde la pasé muy mal [...] La secundaria fue una experiencia muy desagradable, no me gustaba ir a la escuela y yo era de las niñas que en la primaria era muy feliz aprendiendo”. (E_Mirtha_20221221)

Su inserción en la dinámica urbana comenzó con ingresar a la escuela secundaria. Ahí experimentó el rechazo y la discriminación por su procedencia rural:

“de pronto los niños fueron más duros porque yo llegué pequeña [...] me hacían feo, me hacían menos, hasta que por fin les demostré que no era menos porque llegué a tener calificaciones mejores que ellos [...] al principio me miraban como bicho raro, que de dónde vienes y les dices y no se te acercan tan fácil o no quieren platicar contigo, te miran feo, eso sí me pasó en la secundaria, de ahí en la preparatoria y en la universidad no, nunca tuve esa experiencia [...] igual yo era muy tímida”. (E_Mirtha_20221221)

De cara a las experiencias de maltrato y aislamiento, en su narrativa ella enfatiza que tuvo la posibilidad de desarrollar estrategias para destacar en su grupo escolar, reconocer sus capacidades para aprender en la escuela y aprovechar las clases que, según narra, la motivaron para involucrarse en los estudios. Recuerda el trabajo comprometido de profesoras y profesores que, según cuenta, no la limitaron o subestimaron siendo alumna mujer originaria de una comunidad rural e indígena, sino que reconocieron en ella su potencial y alentaron su interés por las ciencias.

Resignificando la historia escolar

La historia familiar tiene un gran peso en sus decisiones vitales. Mirtha es hija mayor y básicamente ha estado sola con su hermana Karina desde los 12 años, cuando su madre migró a Estados Unidos para sostener a sus hijas e hijo, porque no contaron con el apoyo de su padre hasta su edad adulta, cuando ella termina la carrera de agronomía en Chapingo. Tenía para entonces 29 años.

El factor económico ha sido el principal obstáculo para su tranquilidad como hija. Su madre migra por esa razón, ya que en el pueblo no había trabajo y ser costurera no aportaba lo necesario para mantener a su familia. Esa separación, dolorosa y traumática, se sumó a la separación del pueblo.

Cuando Mirtha terminó la preparatoria atravesó una etapa de confusión en torno a la elección profesional, que se sumó a las limitaciones económicas. El sistema fue llevando a Mirtha hasta la ingeniería en biomedicina, que finalmente no pudo continuar porque fue insostenible pagar los materiales, las prácticas y los gastos de alimentación, traslado y tiempo que implicaba moverse de la zona de Ecatepec, donde ella vivía, a la escuela. Además estaba todo el maltrato que necesitó autoimponerse para continuar los estudios: dormir poco, comer lo que se pudiera, enfrentar la inseguridad en el transporte público, aprender a vivir con el acoso en la calle. Estos elementos, sumados a su compleja situación familiar, la llevaron en más de una ocasión a interrumpir los estudios profesionales y tomar trabajos eventuales, antes de, finalmente, retomar la formación en la Universidad de Chapingo:

“Sí fue muy difícil para mí porque [...] al final yo no me voy a quedar vendiendo todo el tiempo aquí [...] en esos dos años dos años y medio estuve trabajando en centros comerciales como vendedora y no, realmente yo dije no, yo no quiero esta vida, o sea sí necesito terminar mi carrera o necesito buscar qué hacer”. (E_Mirtha_20221219)

En un primer intento no aprobó el examen de admisión; después, con apoyo de su amiga y de mi madre que le daban un espectro de contención emocional, hizo un segundo intento que resultó exitoso y reunió la documentación para ingresar. Recuerda que entre la información solicitada por esta universidad, estaba una constancia de que provenía de una comunidad indígena.

“Realmente por cuestiones de economía yo decidí darme de baja de biomedicina, porque realmente es una carrera muy cara, solamente llegué a 3er semestre, de una carrera de 4 años y medio. Fácil perdí 5 años porque dejé de estudiar como 2 años y medio [...] sí me gustaba, había materias que me llamaban la atención como morfología, fisiología [...] todo eso de conocer el cuerpo humano o tal vez no tanto el cuerpo humano sino conocer sobre los seres vivos, creo que eso es lo que realmente me llama mucho la atención [...], pero no podía yo con los gastos y fue cuando empecé a considerar otras opciones.

Hice mi primer intento para entrar a Chapingo [...] Fue en ese momento que desperté, porque, no inventes, desde cuándo pude haberme ido ahí y también era una buena opción, pero no me acordaba [...] Me acordé de Chapingo porque una de mis amigas me dijo que pude haber aplicado para esa escuela [...].

Yo ya conocía Chapingo porque mi referencia más cercana es el tío Areli⁴³ y o sea, yo bien pude haber ido desde la secundaria a Chapingo, porque también tiene su preparatoria agrícola y realmente también es una muy buena preparatoria, pero sí está enfocada a la agronomía [...]

Yo no me podía quedar sin estudiar, entonces dije: voy a seguir con las materias (en biomedicina) pero definitivamente problemas familiares, problemas económicos, realmente los tres semestres que yo estuve ahí fue muy pesado para mí y ya decidí pues

⁴³ Ingeniero totontepecano egresado de esta universidad, que en el pueblo es muy conocido por su trabajo de investigación sobre Totontepec así como impulsor de proyectos educativos pensados desde la forma de vida en el pueblo y desde nuestros conocimientos, nuestra lengua ayöök y nuestras prácticas culturales.

que no la iba a armar y dejé la carrera. Fue cuando dejé como 2 años y medio de estudiar y me metí a trabajar, realmente yo no me sentía bien ¿no? de que no había terminado la carrera, algo en mí me dijo otra vez vuelve a hacer el examen, vuelve a intentarlo. Regresé a Chapingo con mi amiga la misma que me comentó, ella ya había terminado su carrera en Biotecnología y pensaba estudiar una maestría, pero se inclinó por Chapingo [...] Al final de cuentas hice el examen y en esta ocasión sí lo pasé y fue muy genial porque ya pude volver a acceder a tener una educación [...], a terminar una carrera que era lo que yo quería [...]. Llegué un poco más centrada, ya por fin estoy en una escuela en la que sí quiero estar”. (E_Mirtha_20221219)

Mirtha ingresó a la universidad en Chapingo, siguiendo un proceso especial por no provenir de la misma (ser “hija de escuela”) y no tener la preparatoria con enfoque agrícola. Cursó un propedéutico de un año antes de ingresar a la carrera y recibió pláticas de inducción agendadas para estudiantes interesadas/os en cada área. Se inclinó por agronomía tomando en cuenta, esta vez, sus gustos:

“que a echarle tierra a la milpa o a desyerbar, o todas esas cosas y a mí siempre me ha llamado la atención, siempre he sido muy curiosa de ver cositas estando en el campo, siento que sí influyó eso y también mi carácter [...] soy muy amable, por ejemplo con los animales, yo los cuidaba, los criaba [...] con mis pollitos por ejemplo, mi abuelita y sus cerditos [...] siempre he estado en ese entorno. Mi abuela materna y paterna tenían burros, mi papá y mi abuelo tenían caballos. Yo de cierta manera sí tengo una relación con eso, con ese tipo de vida”. (E_Mirtha_20221219)

Su narrativa de profesionalización está continuamente asociada a las memorias de su socialización familiar en el pueblo, a los conocimientos aprendidos en las actividades agrícolas y productivas de la familia, que van apareciendo como elementos significativos que orientan su elección, pero más aún, que no marcan una ruptura tajante con su historia de vida y con el contexto sociocultural, territorial y afectivo del cual proviene:

“me hablaron de parasitología agrícola [...] una carrera que englobaba la parte de producir los cultivos y protegerlos [...] una vez alguien dijo *Nosotros somos los médicos de las plantas* y eso me gustó mucho porque realmente sí nos enseñan eso en la carrera, aprendemos a controlar plagas y enfermedades, también nos enseñan un enfoque diferente no todo es agroquímico [...]. Entonces terminé decidiéndome por parasitología agrícola [...] porque me gusta y está muy relacionado conmigo porque es algo que tú vives o tú viste desde pequeña. Yo por ejemplo sí veía eso en el pueblo pues nosotros íbamos con mi mamá, con mi abuelita, íbamos al rancho, íbamos a cortar que el plátano que la naranja, el maíz, la calabaza... y yo creo también por eso como que todas esas cosas a mí me llamaron la atención, me daban sentido”. (E_Mirtha_20221219)

Su relato también muestra la forma en que el sistema educativo y sus procedimientos de acceso a cualquier nivel, pero en particular a la educación superior, restringen el derecho a la educación. Este se acota por condiciones estructurales de desigualdad: la alta demanda y escasa

oferta educativa disponible para las jóvenes provenientes de comunidades rurales y/o indígenas, la concentración de las IES en las ciudades, la sobrepoblación estudiantil, las propuestas pedagógicas deficientes, la falta de pertinencia cultural de la formación, las condiciones en que trabajan los docentes y sus desventajas para desarrollar un compromiso con el proceso de cada estudiante, y los escasos lugares disponibles para ingresar a la educación superior pública y mantenerse en ella: “*porque somos muchísimos Les, somos masa*”. Sin embargo, su historia muestra a la vez que el derecho a la educación también se fortalece cuando las instituciones de educación incorporan la diversidad del estudiantado como un valor, y cuando la experiencia escolar y profesional contribuye a la autoconfianza, a la conciencia de sus capacidades y habilidades, e impacta en la construcción de su subjetividad:

“Yo creo que yo hubiera dado para la ingeniería de biomédica si no hubiera tenido que preocuparme por otras cuestiones, si realmente la economía hubiera sido otra [...] nosotros estábamos en una situación muy complicada porque mi papá no nos apoyaba y mi mamá había perdido su trabajo y en esa época dejó de mandarnos dinero, pero yo creo que yo siempre he sabido que yo soy capaz. Tal vez no en mi familia me lo dijeron pero yo me daba cuenta en la escuela [...]. Siempre me han gustado las matemáticas, física, química... yo creo que también influyeron mucho los profesores que me dieron clases. En la secundaria tuve más profesores que profesoras [...] y como que ellos reforzaban mucho mi confianza, ellos hablaban con mis tías y estaban muy orgullosas de mí porque yo en la secundaria yo iba muy bien”. (E_Mirtha_20221219)

Mirtha considera que su inclinación por el área científica está relacionada con el entorno familiar que tuvo en su infancia, uno que normalizaba el trabajo en el campo sin distinción de género:

“Fíjate que yo tal vez en ese sentido en mi casa a mí nunca me criaron de esa manera [es decir de que por ser niña no pudiera hacer trabajos de fuerza], o sea, mucho tiene que ver que yo era la mayor y yo tenía que ver por mis hermanos, hacer el trabajo que se necesitaba en la casa [...]. Entonces mi carrera la elegí tal vez como un reto personal [...] tal vez como que yo no me vi limitada, no me sentía limitada, yo me sentía como muy capaz de realizar esas actividades, creo que sí fue así por eso es que yo elegí esas carreras”. (E_Mirtha_20221219)

Su experiencia como profesionista ingeniera agrónoma con especialidad en parasitología, dista de las opciones que tuvimos las mujeres que estudiamos en el pueblo y salimos después del bachillerato a una ciudad pequeña, como Oaxaca de Juárez. Mirtha no regresó a la comunidad a ejercer su carrera; en el tránsito a lo laboral, la proyección de su carrera la llevó a trabajar en Chapingo como asistente de investigación y luego como responsable laboratorista en un laboratorio de la Ciudad de México. Actualmente es oficial fitosanitario autorizado del Servicio

Nacional de Sanidad, Inocuidad y Calidad Agroalimentaria (SENASICA), un órgano administrativo desconcentrado de la SAGARPA.

2.4 Ser mujer ayöök profesionalista: las tensiones y las distancias

La pregunta por las formas en que se configura la relación con la identidad ayöök desde la doble condición de mujer y profesionalista, analizada en los casos de las profesionalistas ayöök que colaboraron con esta investigación, es una pregunta actual y pertinente. Aunque para muchas mujeres ayöök, ser parte del pueblo es una experiencia cotidiana e inconsciente que se configura de formas diversas, bien sea dentro de la comunidad o estando fuera de ella, es cuando miramos más de cerca nuestras vinculaciones sociales y afectivas con la comunidad, nuestras memorias de vida en el pueblo y las prácticas que nos inscriben en el tejido de relaciones sociales comunitarias, que podemos encontrar sentidos profundos y compartidos sobre la identidad ayöök. Se trata de una sensación de cotidianeidad con respecto a temas que, como explica Aguilar Gil (2021) siendo mujer ayuujk, “apenas me parecían extraordinarios, así era la vida, nuestra vida aquí, ¿por qué les parecía extraño a los antropólogos al grado de preguntar por lo que ya está dado?” (p. 10). Esta extrañeza en las mujeres interlocutoras de mi trabajo provocó que develar las capas de sus historias pareciera una conversación no importante de tener “¿A quién le importa eso?” (DC_Maleny_ 20221009). Sin embargo, apoyada en la respuesta que ofrece la lingüista ayuujk citada, nos invité a “la provocación de revisitar lo dado, lo que es y existe” (p. 10).

En la vida cotidiana de las tres mujeres ayöök profesionalistas colaboradoras de este trabajo, se encuentran esos sentidos profundos y compartidos sobre la identidad ayöök y también las tensiones que los acompañan. Me permitieron compartir con ellas algunos de los momentos de su vida diaria y su ejercicio profesional, como la gestión educativa de la maestra Marissa, el ir y venir al consultorio médico de la doctora Maleny y el trabajo de reproducción (Federici, 2013) en la casa de la ingeniera Mirtha, con quien viví algunas semanas. Con las dos primeras el lugar compartido fue el pueblo, con la tercera, nos encontramos fuera de él. La forma en la que hablan de su identidad ayöök como mujeres profesionalistas, me interpela sobre mis propias formas de adscribirme. En este apartado me acerco a mirar cómo las experiencias de profesionalización se vinculan –o no– con los sentidos de nuestra identidad ayöök y de manera particular, cómo nuestra condición de género atraviesa esa relación.

2.4.1 Entre la identidad ayöök, la práctica cultural y la condición de género

Trabajo de las mujeres ayöök y transmisión cultural

La maestra Marissa, la doctora Maleny y la ingeniera Mirtha se asumen como mujeres totontepecanas que desde su profesión, ocupan lugares diversos en la comunidad; sin embargo, como todas las personas ayöök, culturalmente son definidas primero como hijas de alguien, de familias que todas las personas en Totontepec conocen. Es a partir de ahí, que se define su relación con el pueblo:

“Soy hija de Beto Bravo, qué te digo, ya sabes que en el pueblo los Bravo somos bravos, la gente ya sabe [...] tú eres Amaya, tu abuelo era cabecita ahí estás tú ahora, tu trabajo es pensar y hasta hacer un libro [...] aquí cada quien tiene algo de su familia y así nos ubican en el pueblo, así ubicamos a los demás, como los Alcántara, ya se sabe que andan en negocios o en la política, tienen influencias aquí, también como que quieren o se sienten dueños del pueblo pero pues la gente no los deja, no tenemos por qué”. (DC_Maleny_10 de octubre de 2022)

Una importante aclaración sobre la palabra “cabecita” que usa Maleny al entrevistarla, tiene que ver con lo que la antropóloga Castillo Cisneros (2021) encuentra en su estudio sobre el cuerpo como recurso cognoscitivo en la cultura mixe para ejemplificar:

“cómo las formas de nombrar los componentes del cuerpo humano sirven de recurso cognoscitivo en la conformación de la cosmovisión de los mixes de Tlahuitoltepec, siendo instrumento para la creación de conceptos y palabras empleadas cotidianamente y que dejan ver una percepción espacial del mundo. Con ello podremos ver que en lo que al cuerpo humano (ne'kx) corresponde, es bastante común la idea de que éste se proyecte frente a cosas que constituyen un referente compartido por el pueblo”. (p. 135)

En este caso, kajpën (pueblo gente) kuva'ak (el que encabeza, el que dirige) es la expresión en ayöök de la palabra que Maleny refiere en la entrevista como “cabecita”. Según la traducción al español, se puede entender como aquella persona que encabeza al pueblo, y que en el caso de mi abuelo paterno, Adalberto Amaya Rivera, menciona la función que desempeñó al ser nombrado en tres ocasiones como presidente municipal por la Asamblea: en 1943, en 1944 y en 1960 (Bernal Alcántara, 1991); pero también, según mi familia paterna, por su lugar de reconocimiento en la comunidad como persona sabia que aconsejaba y que otras personas totontepecanas (no familiares míos) lo describen como un hombre inventivo e inteligente. En este ejemplo se muestra la afirmación que hace Castillo Cisneros (2021) acerca de lo observado en el pueblo ayuujk:

“Al cuerpo, no solo corresponden dominios físicos (formas) sino también funciones, posiciones y articulaciones. A través de la idea de cuerpo se piensan aspectos sociales, políticos, económicos y geográficos, como lo muestra el uso del prefijo ku (proveniente de kupäjk o cabeza) tan extendido en el ayuuik para palabras como: kutunk-autoridad”. (p. 137)

También es necesario anotar que al comunicarse conmigo, Maleny utiliza el español pues yo no hablo la lengua y entiendo muy pocas de sus expresiones, sin embargo, esta en particular la conozco porque no es la primera vez que me lo comentan. Ciertamente hay una riqueza en la lengua ayöök vinculada con el pensamiento ayöök (Jiménez Orozco, 2023)⁴⁴ que se pierde en mi trabajo de investigación pues las entrevistas y nuestra interacción se limitó al español por mi condición monolingüe en esta lengua. Sin embargo, se puede leer como muestra de lo cambiante en las prácticas que entre nosotras tenemos con respecto a nuestras formas de ser mujeres ayöök.

Ser mujer ayöök dentro del pueblo, se construye mediante un sinnúmero de prácticas y significados cotidianos –cambiantes pero también sedimentados en el tiempo– que se agregan a su identidad y se convierten en emblemáticos, esto entre las propias mujeres ayöök y frente a personas no ayöök. Este trabajo de las mujeres, además de constituir un elemento distintivo de identidad, constituye uno de los pilares de nuestra existencia cultural, sea en la vida cotidiana o en el tiempo ritual de la fiesta.

Las actividades cotidianas de las mujeres ayöök, tienen que ver sobre todo con el ámbito doméstico. Se encargan de hacer las compras semanales en el mercado del pueblo; cocinar, limpiar la casa, lavar la ropa, atender los condimentos del patio, ir al molino y hacer tortillas; crecer animales de corral como gallinas, gallos o guajolotes; criar o cooperar en la crianza de las y los niños, entre otras múltiples tareas. Más allá del ámbito privado, muchas mujeres ayöök también suelen trabajar en el negocio propio o, según sea el caso, en un empleo remunerado, atender cargos comunitarios, reuniones escolares, juntas del pueblo, servicios religiosos, cooperar en las fiestas con trabajo y ayudar en *los gastos*.

Es a través de las actividades sociales colectivas y las prácticas de reciprocidad laboral, distributiva y ritual (Gasché, 2008) que una parte de nuestra cultura ayöök se configura; se trata de prácticas culturales que distinguen una forma de vida, que tienen sentido en la cotidianidad y que se convierten en referentes de un “nosotros” común. En muchas de esas actividades

⁴⁴ La investigadora ayöök citada, originaria de la comunidad de Moctum (una de las agencias de Totontepec), explica que el ser parte de la cultura ayöök como mujer en la comunidad y hablante de la lengua ayöök, provocó en ella un diálogo con otras mujeres de su comunidad sin distanciarse de su territorio, lo que nos permite ver a la lengua existiendo en el pensamiento y en el territorio para hacer investigación situada; uno de los alcances que no tiene mi trabajo actual.

sociales y productivas cotidianas, las mujeres ayöök son responsables directas de la transmisión cultural de los saberes y conocimientos heredados de generaciones atrás. En particular un espacio importante del trabajo de las mujeres, como es hacer tortillas, las hace depositarias de significados culturales profundos que se asocian al lugar que tiene el maíz para la vida de la comunidad. La poeta y ensayista ayöök Noemí Gómez Bravo (2016), relata que “La vida de la gente mixe se mantiene con esencia del maíz” (párr. 3).

La actividad social de hacer tortillas, involucra actividades previas como la provisión del maíz usualmente a cargo de los hombres; sin embargo en el caso de las familias compuestas de mujeres, son ellas quienes se encargan de esta labor o contratan a hombres que llevan a cabo los primeros pasos del proceso. Idealmente en los meses de marzo y abril se prepara la tierra y se siembra, es decir, se desmaleza, se tarpalea y se coloca el grano; cuando ese grano de maíz ha germinado, se retaja la tierra para echársela en la raíz y se la amontona, con el fin de que se detenga la humedad y crezca. Para el mes de julio, cuando la milpa ya ha crecido y antes de que jilotee, se hace la última arrimada de tierra para darle fortaleza en la raíz con el propósito de mantener la humedad y que sirva para fortalecer la cañuela, que llega a medir hasta tres metros y medio; ello porque en julio, agosto y septiembre, las lluvias están acompañadas de fuertes vientos, al punto de que doblan las milpas hasta el suelo.

Es en el mes de septiembre cuando ya se puede disponer del cultivo en su forma de elote con el que se acostumbra preparar tortillas y tamales. Para ello el momento de Yaav pük⁴⁵ consiste en ir al campo, o a la parcela, para seleccionar los elotes que ya están en sazón. Una vez elegido el elote, se ponen en juego otros procesos y actividades que corren a cuenta de las mujeres. Por ejemplo, el preparar tamales para lo cual se corta el elote, se le deshoja y a la cañuela se la machetea para cortarla en trozos, de manera que abone a la tierra para la siguiente siembra que ocurrirá de nuevo entre marzo y abril, con lo que se deja descasar la tierra unos seis meses.

Fuera de este escenario especial que es preparar y consumir elote, el maíz regular se cuece en cal para hacerlo nixtamal y que pueda ser molido; con esta masa es con la que las mujeres ayöök hacemos las tortillas. En Totontepec se acostumbran de tamaño grande, aproximadamente de un diámetro entre 35 y 40 cm. Hay una definición comunitaria con respecto

⁴⁵ Yaav se puede traducir como el estado del maíz en fase tierna, es decir, cuando es elote. Maíz en ayöök es mook, pero cuando se usa yaav se refiere a que ese mook está tierno, que todavía no es teets mook, teets es seco y yaav es dulce. En cuanto a pük se trata del acto de ir al campo o a la parcela, elegir cuál está en sazón para el fin que lo quieras, trozar la cañuela y repartir el material orgánico en la tierra de manera que, en combinación con la humedad y la lluvia, comience su propio proceso de abonar.

a que las tortillas hechas a mano y de este tamaño son reflejo de mujeres dedicadas a su hogar; de lo contrario, son criticadas como mujeres flojas.

En mi caso, estos conocimientos los tengo porque es mi madre la que nos dirige a mi hermana y a mí a través de la práctica de estas actividades en el pueblo. Durante mi estadía con motivo de esta investigación, pude participar del trabajo en el campo en nuestro pequeño cultivo familiar, porque mi madre, al ser madre autónoma, es la proveedora de nuestro hogar y está familiarizada con las labores agrícolas de autoconsumo que suma a su dinámica laboral como jefa de control escolar en el plantel del COBAO del pueblo. Las tareas domésticas son parte de su jornada vespertina, cuando regresa de la oficina; es entonces cuando trabaja con las parcelas, una tarea que su propia madre realizaba también, junto con su padre, para la manutención de sus nueve hijos e hijas.

Como mi madre, las mujeres ayöök transmiten sus conocimientos a las generaciones jóvenes y con ello recrean significados profundos de la cultura. En la historia de Marissa, todas las actividades y responsabilidades del ámbito doméstico y de las obligaciones sociales de reciprocidad, le fueron enseñadas por su madre:

“[Ella] espera que aprenda sobre todas las actividades que ella realiza, pensando en cuando ya no esté conmigo ayudándome y qué bueno ¿no? Que nos traten todavía como sus hijas pequeñas, pero a veces sí dices bueno, yo ya estoy grande, ya sé lo que hago [...] se preocupa y desea que yo sepa ver por mí misma y saber organizar mis cosas [...] pues como llevar la casa yo sola, dirigir un gasto, como ahora que nos tocó la mayordomía [...] mi mamá es la que sabe dónde van las cosas y lo que se va a necesitar, a la que le preguntaban [...] lo que tiene que ver con la cocina y qué se hace para preparar la comida para el gasto.

Por ejemplo para buscar a las señoras que son las que ya tienen experiencia y ya se sabe son las que ayudan en los gastos, pues hay que buscarlas con anticipación, ellas son las que saben calcular la cantidad de comida que se va a preparar, lo que se le va a *ofrecer al pueblo*⁴⁶ [...] también se buscan las ollas, que son grandísimas y esas se piden prestadas con las personas que ya se sabe. Cuando ya se hizo la comida son las primeras a las que se les lleva el alimento para agradecerles su ayuda, y tiene que ser suficiente para toda la familia del que presta.

Otra cosa que también hacen las mujeres en los gastos, es que llevan una lista donde se anota a todas las personas que ayudaron en la preparación del alimento, pero también se anota quién prestó la lona, quién fue a ayudar a tenderla, cuántas mujeres hicieron las tortillas, quién prestó bancas, quién ayudó a limpiar en la cocina, las que cocinaron... los días de preparación también se cocina para todas las personas que ayudan y además de eso, toda la mano que cooperó durante el gasto, al final se les reparte de la comida que se hizo, todo eso se calcula y todo eso saben las mamás y aprenden con las mujeres que saben hacerlo [...] sí, la verdad es fuerte... y el trabajo de ser mayordomos es un trabajo

⁴⁶ En el apartado 1.3.1 *Referentes de la identidad ayöök* en el Capítulo 1, explico el peso simbólico y concreto que tiene esta expresión como declaración explícita de nuestro ser ayöök con carácter de conciencia étnica a nivel discursivo y concreto.

fuerte también, más cuando hay fiesta en el pueblo y eventos grandes”.
(E_Marissa_20221018)

Como mujer originaria de Totontepec, la pregunta por mi capacidad como cocinera también surgió en las conversaciones que entablé; particularmente cuando debido a la necesidad de conectarme a internet, tuve que hospedarme fuera de mi casa y pagar por el servicio de comida que una de las mujeres del pueblo ofrece.

“Es que las mujeres que trabajan y no son de aquí, buscan dónde comer, para que se las atiendan como a un hombre, ahora las mujeres también pueden pagar por eso [...] trabajas y pagas por comida porque no tienes tiempo de cocinar, bueno, porque muchas mujeres así están ahora por su trabajo [...].

Aquí le doy de comer a las maestras, son las que vienen porque rentan pero no tienen dónde cocinar, las licenciadas que están en el muni, las doctoras de la clínica, así de todo vienen [...] pero ellas son de fuera, las de aquí todas las que trabajan también hacen las cosas de su casa, sus tortillas, sus tamales [...] ¿tu mamá sí hace tamales? [...] ¿y tú?”.
(DC_Tía Jose_9 de octubre de 2022)

Como parte de mi socialización en la cultura ayöök poseo ciertos conocimientos culinarios que aprendí a través de la convivencia familiar; sé preparar platillos cotidianos en función de la disponibilidad de ingredientes y del gusto, entre ellos el yaavülët⁴⁷, el xëkbotoke⁴⁸ o el xëkpaktsa'a⁴⁹, pero es posible solo porque mi madre me guía en el proceso. Cuando además de la materia prima había un motivo de alegría especial, en casa acostumbramos preparar pööjmü'ük⁵⁰ y un caldo de combinación de carnes, que actualmente llamamos caldo mixe; este se prepara en el pueblo para ocasiones especiales como alguna fiesta familiar o cuando se reciben visitas importantes. De hecho, la comida muy caliente o caldosa la disfrutamos sobre todo por el clima extremadamente frío que distingue al pueblo a lo largo del año.

Contrariamente a lo que pudiera pensarse, las mujeres profesionistas no dejamos del todo esas prácticas, sobre todo las que viven en el pueblo, ya que vivir en la comunidad implica

⁴⁷ Guías de chayote cocidas que se espesan con elote tierno desgranado y molido.

⁴⁸ Frijol caldoso espesado con masa de maíz molida con trozos de plátano tierno de guinea, con esta misma masa se hacen bolitas pequeñas que son los bodoques.

⁴⁹ Se torteda la masa a mediano grosor y se rellena con pasta de frijol condimentada con una yerba conocida como “de borracho” –que se obtiene de la montaña, aunque también la gente ya la cultiva en su parcela– para con la misma masa envolver ese relleno y darle una forma alargada de manera que se cueza en el comal de barro porque de otro material, como el comal de fierro, se quema. En español las llamamos memelas pero no se parecen a lo que en el contexto urbano oaxaqueño se nombra así.

⁵⁰ Es un tamal de frijol que se prepara a manera de rollo, dado que la masa se extiende en la superficie de una mesa para cubrir su extensión, se embarra después la capa de pasta de frijol y se calcula una palma de la mano para enrollarla.

necesariamente realizarlas. Sin embargo, aun fuera del pueblo, viviendo en la ciudad, *se nos antoja* un pööjmu'ük, o mutap asado con tortillas de mano o xëkpaktsa'a:

“en casa de mi tía Genia hacíamos tamales de frijol con hoja de aguacate, nos recuerda mucho al pueblo, cuando vamos allá ella siempre los hace, pero también en México ella acostumbra hacerlos, es como que la comida del pueblo nos recuerda al pueblo [...] a otra gente puede parecerle muy sencilla o hasta rara, pero pues cada quien y sus sentimientos”. (DC_Mirtha_11 de diciembre de 2022)

Como se ha estudiado, diversas prácticas culturales pueden recrearse en la migración y convertirse en un referente de identidad ayöök. La comida como práctica cultural, alimenta la identidad y mantiene el sentido de pertenencia con Totontepec, a pesar de la distancia geográfica; esa lejanía que Mirtha enuncia con tristeza, pero que la comida le permite momentáneamente aliviar.

Sin embargo, sin negar su carácter de práctica cultural y el valor implícito de los conocimientos que transmite, el trabajo de cuidado y alimentación de la familia, que en una escala más amplia sostiene la vida comunitaria, es percibido como cotidiano y propio de las mujeres, más no representa un trabajo con reconocimiento político que potencie su lugar dentro del entramado comunitario. En palabras de Ana Salazar Zarco (2019), quien analizó estos procesos en la comunidad de Ëxkatsp (San Juan Jaltepec de Candayoc), en la Sierra Norte de Oaxaca, el trabajo de las mujeres tanto cotidiano como extraordinario, sostiene el trabajo de servicio de los varones, pero a ellas mismas no les da “visibilidad y potencial político” (p. 23) a pesar de que se trata de un “trabajo extraordinario y cotidiano *que* es el que sostiene todo el sistema de gobierno y a las tramas comunales y no tiene forma de simbolización. Es trabajo que no se nombra ni se distingue más allá” (p. 18).

La condición de género como desigualdad

Ser mujer representa un lugar de diferenciación dentro de la comunidad, que marca la idea de lo que una mujer debe ser. La condición de género, tanto de hombres como de mujeres, hace parte del tejido comunal, de lo común, como Gladys Tzul (2015, 2016) argumenta, pero no deja de ser un lugar donde “los deberes y prohibiciones asignadas para vivir” así como la “especialización vital a través de la sexualidad” en el caso de las mujeres, operan como elementos definidores de un proyecto de vida. El matrimonio y la maternidad por ejemplo, son dos de estos elementos, que no se cuestionan para ellas, sino que se espera que –como mandatos sociales– se cumplan.

Para analizar esta condición en las mujeres ayöök profesionistas, utilizo al *género* como categoría teórica que permite “comprender a cualquier sujeto social cuya construcción se apoye en la significación social de su cuerpo sexuado con la carga de deberes y prohibiciones asignadas para vivir, y en la especialización vital a través de la sexualidad” (Lagarde y de los Ríos, 1996, p. 29). Mirando desde esta categoría, enfocándome en ellas, encuentro que si bien ser mujer ayöök supone ocupar una posición clave en la transmisión intergeneracional de los conocimientos de la *cultura íntima*, también implica situarse en la construcción simbólica de lo que en la comunidad se define como *mujer*, construcción donde la imposición de ideologías sexo-género y las experiencias de violencia de género⁵¹, son comunes y definen una condición de desigualdad.

Si bien nuestra condición de género nos interpela de diversas formas, es de destacar que en todas las historias de mujeres que me compartieron para este trabajo, estas experiencias aparecieron como realidad explícita, en primer lugar por nuestro cuerpo sexuado y en segundo lugar por los roles de género que nos son asignados. Ya sea que residieran en el pueblo o en un espacio urbano, las colaboradoras de esta investigación compartieron experiencias de violencia machista que, en muchos casos, no se reconoce como violencia sino que se normaliza como parte de la cotidianidad, e incluso se concibe como resultado de la propia conducta de las mujeres.

En los relatos también fue posible observar que a pesar de construir redes de cuidado y espacios de seguridad para ellas, el acoso por parte de hombres de la comunidad o de la ciudad constituyó una experiencia casi cotidiana. En el contexto urbano, las experiencias incluyen situaciones de violencia normalizada, entre ellas el acoso callejero y la violencia de género en los espacios universitarios:

“Es buenísimo, es de los mejores maestros que te puedes encontrar y es de los mejores que enseña, pero sí es un raboverde, decían otros compañeros que ya habían pasado a tomar clases con él, *no te preocupes, solamente sí se va a sentar al lado de ti, no le bagas caso, no le bagas caso nada más contéstale lo que es de clase pero otra cosa no* decían él nunca te va a tocar nunca se va acercar a menos que vea que tú sí le estás dando pie [...]. Sí había casos así, de hecho ese doctor fue denunciado [...] O sea, ahí te querían abrazar, te querían agarrar y todo eso

⁵¹ La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (2007) define la violencia contra las mujeres como “Cualquier acción u omisión, basada en su género, que les cause daño o sufrimiento psicológico, físico, patrimonial, económico, sexual o la muerte tanto en el ámbito privado como en el público” (p. 3). Asimismo, define el acoso sexual como “una forma de violencia en la que, si bien no existe la subordinación, hay un ejercicio abusivo de poder que conlleva a un estado de indefensión y de riesgo para la víctima, independientemente de que se realice en uno o varios eventos” (p. 8). Finalmente, la violencia sexual contra las mujeres se define en el mismo instrumento jurídico como “cualquier acto que degrada o daña el cuerpo y/o la sexualidad de la víctima y que por tanto atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder, que se puede dar en el espacio público o privado, que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto” (p. 5).

[...]; había otras que sí sufrieron violencias de las que no quieren hablar, y ellos son los que están ahí y usan esa autoridad [...]. Era un secreto a voces”. (E_Maleny_20221011)

Era común la inacción de las autoridades universitarias y la propia estructura institucional en la que las quejas presentadas no procedían, por el poder y el prestigio que tenían los médicos especialistas que ejercían como docentes. Ante ello Maleny destaca que entre el estudiantado existían estrategias no explícitas:

“Los compañeros se sentaban adelante o alrededor de la compañera para que ella o ellas estuvieran en medio, porque el mobiliario del lugar donde se tomaba la clase permitía al acosador moverse entre nosotros. Había doctores que se metían para “acosar”, pero en los auditorios eso no ocurría porque no podían meterse, pero cuando sí se veía que iban a poder, los compañeros se sentaban al lado de ellas”. (E_Maleny_20221011)

En la experiencia de Mirtha las violencias normalizadas también estuvieron presentes en el contexto universitario. Ella resalta la expresión más cruenta de la violencia machista, el feminicidio:

“Estamos solas en ese sentido, sin respaldo familiar, sin una mujer adulta que nos guíe, entonces se daban muchos casos de violencia [...] supe de otro en donde mataron a una chica en la escuela porque la chica quedó embarazada, el novio la terminó matando... [...] Hubo otro caso de una chica que desapareció, ese sí fue muy sonado y un compañero la mató y la fue a echar a uno de los pozos ahí de Chapingo, estuvo muy feo ese caso [...] se hizo público, sus papás la estaban buscando, de hecho la reportaron como desaparecida [...]; el chavo llegó al tutelar, siempre sí lo terminaron metiendo.” (E_Mirtha_20221219)

Como parte de su experiencia en la dinámica universitaria Mirtha describe las acciones de denuncia que organizaban las estudiantes ante los casos de acoso sexual por estudiantes y profesores:

“en el árbol de los acuerdos las chicas llegaron a colocar denuncias anónimas en donde llegaban y exponían a los profesores *tal profesor es esto, hace esto y hace esto; tal profesor te pide esto y esto y esto y esto para...* porque sí había muchos casos de abuso y acoso sexual [...] incluso había algunas alumnas que llegaron a salir embarazadas de profesores [...]. Ahora sí, como que los profesores ya la piensan, porque después de que las estudiantes hicieron eso, generó mucha controversia porque algunas chicas sí pusieron los nombres de los profesores y sus denuncias como tal. Eso generó que empezaran a investigar ahí adentro de la escuela [...] y resultó que también los mismos alumnos acosaban o abusaban [...] Me tocó también ver cómo los pinches profesores... ¡O sea! Se les quedaban viendo a las mujeres, a mis compañeras y yo así de... ¡su mirada tan lasciva, tan... se las comían así! ¿Cómo es posible que a estas alturas y en este lugar, una se tenga que estar preocupando por eso?”. (E_Mirtha_20221219)

Es destacable que en dichas condiciones, estas tres mujeres profesionistas –la maestra Marissa, la doctora Maleny y la ingeniera Mirtha– cursan sus trayectorias profesionales experimentando condiciones de desigualdad y violencias de género. En el contexto urbano, estando fuera del cuidado y la supervisión de sus familias y con pocas redes de apoyo en la ciudad, las condiciones de vulnerabilidad se recrudecen; en el caso de Marissa, inciden para que su experiencia de profesionalización se desarrolle bajo una tutela de la orden religiosa, como espacio con mayor seguridad. Sin embargo, las convergencias entre sus historias muestran que las violencias son transversales y matizan las diversas experiencias de profesionalización, sumando que el propio espacio del pueblo tampoco es un espacio libre de dichas violencias.

Carolina Vásquez García (2013), antropóloga ayuujk, encuentra que en el contexto comunitario, las experiencias de las mujeres en tanto *ellas* y las de los hombres en tanto *ellos*, responde a una lógica de complementariedad que tiene una base filosófica propia del pueblo ayuujk. Sin embargo considera también que la cooperación entre lo masculino y lo femenino no elimina las tensiones que se originan en las relaciones de poder a pesar de que la noción del mundo Ayuujk es dual:

“se fundamenta en el *ëtnäxwii’nyët* –tierra/vida–, [...] presente en las nociones de las divinidades –montañas sagradas– duales concebidas de manera masculina y femenina, pero sin dejar de lado las jerarquías y cargos que cada uno asume –no son estructuradas en formas de pirámide, sino de manera cíclica, circular–. Las jerarquías dialogan y se cooperan para el funcionamiento constante [...] Pero también son una ilustración de las tensiones internas del mundo dual, de las relaciones jerarquizadas y de relaciones de poder”. (p. 70 y p. 72)

Vásquez García (2013) también señala que en ese mundo dual hay desequilibrios cuando “en la práctica, muchas veces, se transforma, en la vida social y política, de manera dicotómica, generando la diferenciación y desigualdad entre mujeres y hombres” (p. 90). Incluso señala que aparece un discurso de complementariedad en el que “la participación de las mujeres en los espacios comunitarios y de lo doméstico siempre está en función de los hombres” (p. 90) pues las comunidades nombradas como indígenas no están exentas de prácticas violentas específicamente dirigidas a las mujeres y tampoco son espacios como los que históricamente se han presentado de manera esencializada y romántica en las investigaciones sobre los pueblos originarios (p. 91).

Mi discusión alrededor de esa diferenciación no busca afirmar antagonismos, pero sí pretendo visibilizar que, aún bajo esta concepción de cooperación y complementariedad en la que cada género, desde sus funciones, nutre el entramado comunitario, las mujeres en general y, en este caso las mujeres profesionistas ayöök, están sujetas a situaciones concretas de

humillación, violencias normalizadas y hostigamiento que atentan contra su dignidad y sus personas. Esto se aprecia en las historias compartidas de mujeres que, a pesar de ya no ser niñas y haber alcanzado un capital cultural como mujeres profesionistas, encuentran en la protección parental o filial una importante diferencia en la manera en que se mueven en el pueblo y toman sus decisiones y opciones de vida. Una de estas decisiones es la relativa al matrimonio y la maternidad.

Matrimonio y maternidad

La pregunta por la maternidad es pertinente en cuanto a que es uno de los caminos que como mujeres ayöök, profesionistas o no, hemos de andar como camino socialmente mandado. Adrienne Rich (2019, p. 176) afirma que “la mujer siempre se ha sabido hija y madre en potencia” pero indica también que la maternidad es una forma institucional que se naturaliza. Por tanto, si se la entiende como no natural, sino como una construcción social, aunque no se niegue nuestra capacidad biológica de gestar vida, se puede ver que hay un aparato social –y, en este caso, comunitario– que promueve y celebra una decisión como la maternidad y el matrimonio, y que ambas opciones son socialmente más valoradas que una carrera profesional. Es decir, si bien se celebra el logro profesional, se valora y normaliza como logro principal el ser esposa y el ser madre, una preocupación que se percibe como “realización”:

“Nosotras no nos hemos realizado Les, porque para eso nos falta ser madres, no digamos esposas porque eso es más complicado de lograr que sea para siempre, como se supone es un matrimonio, nuestros papás por ejemplo no pudieron estar para siempre juntos (y ambas sonreímos con decepción), pero dice mi mamá que por lo menos tenga un hijo, porque será mi compañía y cómo me voy a quedar sola, más si quiero regresar al pueblo porque allá no es fácil ser una mujer soltera, por no decir solterona”. (E_Mirtha_20221221)

Para Mirtha, se trata de un tema sensible que la mueve fuertemente a nivel emocional en cuanto a lo pendiente en su ser mujer. Me habló de la importante decisión que toma al respecto al postergar su maternidad pues evalúa las condiciones actuales de su vida: jornadas laborales extendidas, trabajo de campo en los cultivos que supervisa como oficial fitosanitaria, la ausencia de una red familiar cercana a ella en la ciudad que habita y la imposibilidad de un proyecto de pareja en este momento debido a procesos de índole personal pero también profesional, este último sobre todo en cuanto a la estabilidad laboral que le gustaría tener para formar una familia.

Por su parte, Maleny coincide en preocupaciones alrededor de la maternidad en un escenario laboral precarizado cada vez con mayor incidencia en el área médica y por lo tanto su

necesaria especialidad para complementar su perfil profesional. Para ella el proyecto de ser madre o casarse no es una prioridad ni cree que le “vaya a dar la felicidad eterna” o que sea una realidad próxima:

“Ser madre no es algo a lo que esté negada pero no pienso en casarme o ser madre como una urgencia y con mis papás y mis hermanos no es un tema, pero sí con mis familiares. Creo que mis papás me siguen sintiendo como una niña (risas) porque así me siguen tratando [...] pero supongo que para las mujeres que se han quedado aquí no es una prioridad hacer algo propio como una casa porque al casarse con un hombre y tener hijos, esperan que las lleven a casa del sujeto en cuestión y yo no pienso de ese modo, mi enfoque es otro en este momento. En lo que más pienso es en qué voy a hacer y cómo hacer lo mío porque siento que regresé a lo mismo, siento que no es suficiente, que lo que hice como que no sirvió, [...] aunque uno solo no puede [...] yo estoy pensando en hacer otras cosas [...] yo siento que el futuro puede ser totalmente diferente y lo demás (casarse, ser madre) sería como por añadidura [...] son ideas locas pero no me gusta estar metida en la casa todo el tiempo y siento que ser mamá es un trabajo bastante pesado, bastante fuerte estar con la familia, hacerles de comer, la limpieza, lavar la ropa, no me gusta, yo pienso que por eso, no me gusta cuidar los niños pero no me veo cuidando de un ser que dependa de mí, me gusta hacer otras cosas [...] ¡ay no! y otra parte también porque yo atendí miles de partos, entré a muchas cesáreas y como que no es que sea cobarde, pero yo dije, el día en que yo voy a tener un hijo es porque en realidad lo voy a poder mantener bien, le voy a tener que darle un lugar dónde meterlo [...] siento que debería tener qué ofrecerle, pero eso no entiende la gente, ellos creen que es cualquier cosa y siempre me están preguntando que cuándo me voy a casar, que por qué no quiero, ¡pues porque no me gusta todo lo que hay que hacer! Pero en cada conversación, en cada chisme... ¡ay ya se casó fulanita! y ¿tú cuándo? [...] pero mis papás no, ellos ya me entendieron” (E_Maleny_20221011).

Con los cambios en los patrones de género que propiciaron, entre otros factores, la irrupción de la juventud y la expansión masiva de la escolarización en las comunidades, no permanecer en el pueblo y no casarse o no convertirse en madres, fueron motivos que las colaboradoras de este trabajo consideraron para decidir salir a estudiar:

“Le decía a mis papás es que yo no quiero estar todo el tiempo aquí porque lo que me espera en este pueblo es que me van a querer casar vilmente, o me voy a quedar solterona toda la vida, pero haciendo tortillas y de ama de casa pues. A mí no me gustaba esa idea porque yo quería hacer algo más, quería salir y ver el mundo [...] porque desde el kínder hasta la prepa siempre [he estado] aquí, no había salido yo y no sabía de otras experiencias, quería vivir otras experiencias [...]. Quería ser profesionista, me agradaba. No quería hacer un trabajo muy pesado físicamente, aunque medicina es igual de pesado y por eso digo que no sabe realmente una... nada más tienes una idea, te venden una idea, y no sabía yo que era una experiencia bastante fuerte. Cuando entré a la universidad, yo ni siquiera sabía estudiar”. (E_Maleny_20221010)

En la comunidad, el sentido de unirse en matrimonio o en pareja heterosexual, se asocia a reproducir la labor de tener hijos e hijas. También es posible no ser la esposa, pero sí la segunda

pareja del hombre en cuestión y madre de sus hijos e hijas. Otros tipos de familia que se salen de dicha norma, se trata de lazos de hermanas que nunca se casaron, que cuida una de la otra por condiciones de salud o discapacidad, o bien de madres e hijas que se apoyan en la crianza de una tercera generación, madres solteras con diversidad de circunstancias.

Ser *madre soltera* tiene consecuencias sociales tangibles en la comunidad. Son consideradas mujeres independientes, con la misma categoría que un ciudadano hombre, lo que implica obligaciones y derechos como asistir a las asambleas, votar, participar en los tequios y cooperaciones anuales, así como cumplir con un cargo municipal durante un año⁵², en correspondencia con *el gasto* para dos fiestas patronales de la comunidad⁵³. Esta participación femenina tiene amplias implicaciones que Vargas Vásquez (2016) analiza ocurre tanto para las madres solteras como para las que son esposas de autoridades:

“implica [...] cargas de trabajo adicional que las obligan a organizar detalladamente sus quehaceres domésticos; principalmente las mujeres solteras con cargos son las que se ven en la necesidad de armonizar sus actividades del hogar y las actividades durante el tiempo que duren en el cargo. De esa manera, los cuidados de los hijos y las actividades programadas durante el año o semanas de servicio, exigen administrar el tiempo para no descuidar ambas responsabilidades. Para la mujer soltera, la familia se convierte en la principal fuente de apoyo, principalmente para la atención de sus hijos; la madre (abuela), hermanas, cuñadas, comadres, hijas mayores y vecinas son parte de la configuración de la red inmediata de apoyo, una especie de economía solidaria del cuidado que habrá de existir en los periodos de las actividades, esta red solidaria indirectamente abona a una economía indirecta y solidaria para la dinámica local de los cargos y del gobierno local” (p. 271).

Esta economía solidaria del cuidado es algo que solo ocurre entre las mujeres. En el estudio que hace esta antropóloga ayuujk se describe a Tlahuitoltepec, pero es una realidad también en Totontepec. Si bien la red de apoyo también la tejen y experimentan los hombres ayöök pues de esta forma es como se sostiene la dinámica de reciprocidad en el pueblo, específicamente sobre el tema de cuidados, siguen siendo las mujeres las principales responsables de tan invaluable tareas para la reproducción de la vida en comunidad. Cabe señalar que esta realidad tiene diferentes interpretaciones por parte de las mujeres ayöök, entre ellas, como ocurre en el caso de las mujeres ayuujk, hay dos posiciones principales al respecto: “las mujeres que

⁵² A excepción del cargo correspondiente al Comisario de Bienes Comunales, que tienen una duración de 3 años.

⁵³ Es pertinente analizar cómo estas mujeres logran cumplir con sus obligaciones ciudadanas y las desigualdades así como violencias implicadas en su caso, temas que sin embargo rebasan los alcances de este trabajo.

pugnaban por mayor participación y aquellas que encontraban una sobrecarga de actividades y veían como un castigo la asignación de los cargos en tanto madres solteras” (p. 272).

Por otra parte, ser *mujer soltera* tiene sus implicaciones en la manera de estar en el pueblo⁵⁴. Para Marissa, esa condición ocupó una breve etapa entre los estudios universitarios y el matrimonio; una vez licenciada, le fue claro que la demanda familiar sobre lo que continuaba en su vida era casarse:

“te tienes que casar con un ingeniero, con un arquitecto, con un licenciado ¡eh! —me decía [su papá] porque yo ya había hecho carrera— ¡ay! ¡pero eso ya no importa porque Dios sabrá con quién uno se casa! Y mi mamá le decía [a su papá] —Sí, por qué le dices eso, eso no está bien”. (E_Marissa_20220919)

Para las mujeres en general, el matrimonio como destino no se cuestiona. Aunque ser profesionista significa que contamos con estudios y somos socialmente consideradas “personas educadas” (Levinson y Holland, 1996), una expresión común entre las personas mayores de la comunidad refiere que, como mujeres, nos toca “realizarnos” a través del matrimonio o de la maternidad. Para las mujeres profesionistas es preferible “realizarse” con un esposo que también sea profesionista, ya que la profesionalización tiene una connotación de movilidad social. En ese sentido, el capital cultural adquirido en la universidad, puede ser un elemento que incide en opciones matrimoniales consideradas más ventajosas en términos de capital social, lo que, sin embargo tampoco es la regla.

Para las mujeres no-madres y no-esposas, el lugar que ocupan es de tensión, de sospecha y de acoso. Estar en el pueblo y no cumplir con estos roles es problemático, porque tener una formación universitaria no separa a la mujer de sus roles sociales y de género en la comunidad. No por ser una mujer profesionista se nos deja de cuestionar sobre ser esposas y ser madres. En casos como el mío, se me apura “porque las mujeres caducamos” o en casos como el de Maleny y el mío propio, se nos insulta a través de insinuaciones disfrazadas de humor. Aunque residir fuera del pueblo, en contextos urbanos, nos da mayor posibilidad de elegir serlo-no serlo con un poco más de libertad, no estamos libres de la presión social, de reproches familiares o incluso de nuestra propia voz.

⁵⁴ Hablo por mí y lo que representó para mí estar en mi pueblo con 34 años de edad, en el momento en que hice el trabajo de campo. Ser consciente de lo que no he logrado como mujer a esta edad adulta, en términos de lo que dentro de la comunidad es normal, fue una experiencia que me descolocó: “aquí, me pesa y estoy a días de cumplir 34, me pesa más...porque no tengo un espacio propio, tuve que hospedarme en casa de una conocida, y mi realidad en Oaxaca solo me permite tener un pequeño lugar para mí dentro de la propiedad familiar” (DC_8 de octubre de 2022).

2.4.2 La “elección” profesional

Ante la decisión de estudiar una carrera universitaria, las tres mujeres cuyas historias se recuperan en este capítulo, tuvieron que ajustar sus elecciones profesionales a diversos factores, entre los que destacan el costo económico, la cercanía y accesibilidad de la universidad, las profesiones socialmente consideradas adecuadas “para mujeres” y las dificultades que les supuso explorar opciones profesionales con mayor presencia de hombres o carreras históricamente masculinizadas. Esta decisión se va construyendo a lo largo de la experiencia escolarizada de la sujeta en cuestión y también dentro de un proyecto intergeneracional (familiar) educativo y de futura profesionalización. Siendo así, su elección se hizo desde un lugar de desigualdad en el que la etnia-raza, clase y género se traslapan; lo que connota que las experiencias de profesionalización universitaria de estas mujeres ayöök constituyen experiencias acotadas imbricadas, considerando varias razones:

- a) Porque algunas, como yo misma, elegimos un tipo de carrera profesional históricamente feminizada, como la docencia, asociada a una práctica de cuidados del otro. Una “elección” que además fue aprobada por un sistema familiar y un orden social comunitario en tanto elección accesible en caso de ingresar al sistema educativo público.
- b) Porque a partir de nuestro origen ayöök, y nuestra procedencia de una comunidad rural, se nos ha definido socialmente como *población indígena*, cuya carga simbólica ha sido la de un grupo racializado y considerado socialmente inferior y, por tanto, sin derecho a recibir una educación pertinente y de calidad, que considere nuestra trayectoria comunitaria y nuestra diversidad cultural y lingüística como riquezas y no como precariedad, falta de civilidad o folklor.
- c) Porque las mujeres estamos socialmente condicionadas a los roles de madre y esposa, que se suman a la vida profesional como doble jornada de trabajo y que, cuando no se cumplen, la experiencia de señalamiento y discriminación dentro de la comunidad es una realidad a la que muchas profesionistas nos adaptamos recurriendo a la “protección” de nuestras familias, lo que también nos infantiliza.
- d) Porque ya en la universidad, la transitamos en medio de violencias explícitas debido a nuestro cuerpo femenino, que es considerado un blanco para ser violentado o acosado.

Como consecuencia, las elecciones profesionales de las mujeres ayöök colaboradoras de este trabajo, se vivieron condicionadas, ya sea en la familia, en el entramado comunitario, en el sistema educativo público y/o en la oferta universitaria convencional.

Siguiendo al análisis de Ana de Miguel (2015) sobre el mito de la libre elección, es necesario mirar que las decisiones “libres” de las mujeres están vinculadas con la socialización diferencial de la que han sido objeto a lo largo de su vida. En esa misma perspectiva feminista, una frase atribuida a Celia Amorós es pertinente para completar esta reflexión: “El feminismo no cuestiona las decisiones individuales de las mujeres, sino las razones que las obligan a tomarlas” (Citada por Ana de Miguel, 2020, p. 189), lo cual explica que las decisiones que las mujeres tomamos en lo individual no son las que han de cuestionarse, ni a ellas como sujetas que las elaboran, sino que es necesario apuntar el análisis a las razones que las obligan a tomarlas, razones inscritas dentro de un marco social estructural. Por su parte, Andrea Gómez (2020) destaca que las mujeres no estamos libres de nuestra propia voz, que llega a descalificarnos, como “voces interiorizadas” del patriarcado que están en nosotras. Las mujeres ayöök, experimentamos también estas realidades pues como lo han discutido las feministas comunitarias, a nosotras nos atraviesa el “patriarcado originario ancestral y occidental” (Cabnal, 2010, p. 12).

Sin embargo, a pesar de esa realidad acotada, cada una de las mujeres ayöök en esta investigación, construyó una trayectoria profesional con sentido para sí misma y para sus familias, trayectorias donde las redes familiares y, sobre todo, las redes de cuidado establecidas por las madres, apoyaron y sostuvieron sus proyectos de profesionalización.

2.4.3 La profesionalización como proyecto intergeneracional

Las narrativas de las tres mujeres ayöök profesionistas, en diálogo con mi propia experiencia de paso por la universidad urbana, confirma lo que otros estudios sobre trayectorias escolares y universitarias de jóvenes provenientes de entornos comunitarios rurales e indígenas, han reportado desde años atrás (Czarny, Ossola y Paladino, 2018; Bermúdez Urbina, 2017; Baronnet y Bermúdez Urbina, 2019; Chávez González 2013; entre otros): la profesionalización de las hijas e hijos no tiene un sentido exclusivamente personal, sino que forma parte de proyectos colectivos intergeneracionales de movilidad social, mejoramiento económico, ampliación del capital social familiar y/o de reinención de la distinción étnica entre la comunidad y la ciudad (Bertely Busquets, 2019; Rea Ángeles, 2011 y 2013; Chávez González, 2010 y 2013) que

involucran activamente a las familias, e incluso, en algunos casos, a las mismas comunidades que ven en la profesionalización de sus jóvenes un proyecto de fortalecimiento étnico-comunitario (Vargas Evaristo, 2023).

Las narrativas de estas tres mujeres ayöök sobre sus procesos de profesionalización, hacen presente y explícita la fuerza de las historias que anteceden la suya. La generación de sus padres y madres, y en algunos casos abuelas y abuelos, abrieron sus propios caminos como un “brecheo” por el que ellas pudieron –y me incluyo– dar pasos hacia la profesionalización como la primera generación de jóvenes en estas familias de Totontepec con acceso a la universidad. Proviene de trayectorias escolares diversas, que iniciaron en la comunidad alrededor de los años 50 y 60 y se interrumpieron en el transcurso de la educación primaria o bien alcanzaron el nivel secundaria con la llegada de la telesecundaria a la región o en contextos migratorios urbanos. En mi caso, en comparación con las madres de mis paisanas, la trayectoria escolar de mi madre superó la educación básica alcanzando una carrera técnica como último grado de estudios, lo que influyó en que mi propia ruta profesional se haya ido construyendo hacia el posgrado.

El andar de la generación previa nos abrió mayores posibilidades de llegar a la universidad. Sus rutas⁵⁵ de vida se construyeron saliendo del pueblo y en contextos de migración por motivos de trabajo, de estudio o bien por acontecimientos extraordinarios que orillaron a las familias a migrar. El proyecto familiar de enviar un hijo o una hija a la universidad estuvo fuertemente relacionado con las trayectorias de escolarización de las familias.

En el caso de la maestra Marissa, su padre y su madre concluyeron su escolaridad en la educación básica: él con primaria concluida y ella con telesecundaria. Su padre se dedicó siempre a las labores del campo y a proveer a la familia de recursos como la leña y su propia fuerza de trabajo para el mantenimiento de la casa que habitan. Su madre, por su parte, trabajó en la costurería del Centro Cultural Totontepecano, el Colegio Salesiano del pueblo, donde ofrecían talleres de costura, panadería y carpintería con el fin “ayudar a las personas que quisieran aprender”. Trabajó ahí ocho años, hasta que se cerró el taller y después continuó su preparación en el palacio municipal. Marissa era una niña de seis años cuando su madre tomaba estas clases y ella la acompañaba; esta actividad se convirtió, hasta la fecha, en parte principal de su sustento económico. Sus abuelos y abuelas no fueron a la escuela; se dedicaban al campo y la abuela a las tareas del hogar como espacio de cuidados, trabajo doméstico y crianza. Entre sus tíos y tías e

⁵⁵ Adapto este concepto de Verónica Ortiz Méndez (2021) quien en su investigación sobre historias escolares y mundos figurados en la región escolar de la sierra de Zongolica en Veracruz, con jóvenes de bachillerato, habla de rutas e historias escolares de 3 generaciones.

incluso primos, nadie cuenta con formación universitaria. Marissa es la primera profesionista en la familia.

Motivados por el deseo de darle algo que no tuvieron, que le “abriera mayores oportunidades en la vida”, el padre y la madre siempre la animaron a seguir estudiando. Fueron enfáticos en impulsar su ruta de profesionalización, hacia la carrera que deseaban para ella, que era la de maestra normalista: en su imaginario, con esta carrera ella trabajaría cerca del pueblo. Inicialmente ella no estaba interesada: “No, pero yo quiero hacer otra cosa [...] no tenía ese anhelo de ser profesora, nunca pasó por mi mente”. Su interés nació cuando comenzó a dar clases en la escuela religiosa del pueblo:

“Esto es mío, esto es para mí, ¿cómo no aproveché en su momento que mis papás me dijeron estudia o entra en las normales? [...] no me quedó de otra que entrar en la [universidad] privada [...]. No iba a durar tanto aquí [...] pero surgió esta oportunidad”. (E_Marissa_20221007)

La familia nuclear proporcionó recursos materiales y simbólicos para sostener su tránsito hacia la educación superior, como un proyecto colectivo. Aportaron el capital necesario para ingresar a la UABJO y organizaron su dinámica en el pueblo para sostener económicamente a la hija en la ciudad, además de brindarle apoyo emocional.

En contraste, en la familia de la doctora Maleny hay mayor presencia de profesionistas, particularmente en la familia paterna. Las tías mujeres se inclinaron por la docencia como vía para acceder al magisterio como nicho profesional; entre los hombres destacó principalmente la opción por las ingenierías. Con esos referentes, Maleny construye sus memorias de la escolarización alimentando las expectativas de movilidad geográfica y económica, así como la posibilidad de adquirir nuevas experiencias:

“En ese trabajo se compraban cosas y yo quería también, no quería quedarme así nada más, se me hacía un insulto (sentido jocoso) [...]. No quiero quedarme en el pueblo aquí estancada toda la vida, quiero hacer otras cosas, también quiero conocer otros lugares, comprarme cosas”. (E_Maleny_20221010)

Su entorno familiar influyó fuertemente en sus expectativas sobre la universidad y la vida profesional, en la cual: “quería yo ganar bien sin hacer mucho esfuerzo, en pocas palabras”. Recuerda los relatos de sus tías, que ya no residían en Totontepec y eran mujeres de mucho movimiento “iban de aquí para allá en Oaxaca”.

Un referente central es la historia de su padre y su madre, que le significa la posibilidad de lograr algo a base de esfuerzo a pesar de haber sido sujetos de “tratos irrespetuosos por no tener estudios” (E_Maleny_20221010). Ambos no fueron a la universidad; su padre trabajó

como campesino y albañil y su madre en sus cultivos y huertos para venta, además del trabajo de cuidados en la familia. En su momento, transitaron por experiencias de migración urbana ante la necesidad de conseguir recursos para la subsistencia familiar y migraron a la Ciudad de México, con escaso dominio del español. Se emplearon él como jornalero y ella en el trabajo del hogar remunerado. Según Maleny:

“esas experiencias se oían muy feas en comparación a las otras que eran con base en el estudio, no eran tan escabrosas [...] luego te regañan si haces algo mal y luego vienes de un pueblo y no sabes hacer tal comida y te regañan, y las otras historias no”. (E_Maleny_20221010)

Las “otras historias” son las de sus tías, hermanas de su padre, en cuyas trayectorias de migración accedieron a la formación normalista. En el contraste Maleny ubica que aunque en ambos casos “salieron”, las experiencias fueron diferentes, lo que le permite posicionarse: “yo decía no pues no me voy a quedar aquí y no voy a ir a la ciudad de México a trabajar en casa tampoco” (E_Maleny_20221010).

En la narrativa de Maleny “los estudios” se significan como una herramienta para mejorar económicamente, así como para atenuar la discriminación y el racismo, aun cuando no necesariamente impliquen movilidad social. Sin embargo, en las vidas de la madre y el padre de Maleny, así como en la de mi propia madre que es su tía abuela, ser profesionista se percibe como un lugar de mejoría social y económica, con respecto a no serlo. Esta mejoría se traduce en las vidas de los hijos e hijas: Maleny tiene su propia fuente de ingresos, aporta económicamente a la construcción de la casa familiar y goza de respeto en la comunidad, donde es percibida como una doctora que hace bien su trabajo y donde la medicina es una profesión con prestigio social, “porque no cualquiera es doctor” (Hermano de Maleny, charla informal_20221005).

Alcanzar la universidad no fue un esfuerzo aislado o individual ni trajo solo un beneficio personal. Su profesionalización, en este contexto rural e “indígena” de Totontepec, involucró a la familia ampliada, que participaron de diversas formas y en distintos momentos: su padre, su madre y su hermano sosteniendo la casa familiar, su tía que le facilitó vivienda en la ciudad de Oaxaca, su primo hermano con quien se acompañó en algún momento de la universidad y su hermana mayor que abrió brecha en la migración urbana al irse antes que ella a estudiar una carrera. En tanto logro familiar, en algunos momentos también fue casi insostenible y las tensiones y conflictos principalmente por los costos económicos, estuvieron presentes.

2.4.4 El lugar clave de las madres

Carolina Vásquez García (2012) afirma que “Las mujeres mixes hemos sido partícipes en el desarrollo de nuestras comunidades desde espacios invisibles, aportando conocimientos y acciones que pocas veces se reconocen como contribuciones al desarrollo cultural, político y económico” (p. 320). Uno de esos espacios invisibles, a pesar del discurso extendido de profundo reconocimiento, es el que ocupan y crean las madres.

Identifico en las trayectorias profesionales de estas mujeres ayöök, incluida la propia, un papel estratégico jugado por las madres y abuelas: nuestras experiencias de profesionalización se construyen sostenidas en las redes de “cuidados” y “trabajo de cuidados” que Ana Inés Lázzaro (2020) define como “motor de la economía y organización de las sociedades en tanto apunta a la manutención y continuidad de la vida” (p. 260) pero que profundiza al señalar que implica “todas aquellas actividades y tareas que gestionan y garantizan la subsistencia, esto es, la supervivencia de todas las personas y colectivos, cotidiana y generacionalmente” (p. 260) que “apunta a la preservación de la vida” (p. 260), desde dos dimensiones:

“Una “material”, que implica la realización de tareas concretas con resultados tangibles: por ejemplo, atender al cuerpo, sus necesidades fisiológicas y biológicas (alimento, abrigo, vivienda, higiene personal, descanso, atención de la salud, etc.). Y una dimensión “inmaterial”, afectiva y relacional, en la cual se aspira bienestar y estabilidad emocional, se construye identidad, autoestima y autonomía, se procura todo lo indispensable para la interacción entre personas y socialización en general [...] todo lo referido a la gestión y organización de los trabajos hogareños (los cuales, [...] conllevan fuertes dosis de tensión), y también lo referido a las tareas de mediación (con fuertes dosis emocionales); en la construcción de un sentido de pertenencia, inserción y participación en redes intersubjetivas y sociales, etc. También hay una dimensión no tan definida, que atañe a distintas actividades, pero supone más bien una actitud: la de estar “disponible para”, “atenta/o” a, “en guardia”, lo que no implica exactamente realizar una acción, pero sí estar en condiciones de realizarla en el momento que se lo requiera. Cosa que exige, por cierto, contar de antemano con disponibilidad de tiempo, energía, recursos”. (p. 261)

A este trabajo de cuidados se suma también el trabajo reproductivo (Federici, 2013) de las madres, las tías y las abuelas, que se concibe como “el complejo de actividades y relaciones gracias a las cuales nuestra vida y nuestra capacidad laboral se reconstruyen a diario” (p. 21) pero que en tanto trabajo de reproducción social, la autora señala ha carecido históricamente de reconocimiento, ha sido invisibilizado y añadido por “naturaleza” a las mujeres.

En nuestras historias, este trabajo de reproducción llevado a cabo por ellas así como su trabajo de cuidados para con nosotras (os), aún en la distancia, permitió enfrentar los escenarios adversos en los que el contexto de migración urbana nos colocó.

Acceder y sostenerse en la universidad no sólo se trata de un proyecto individual como mujeres profesionistas en formación, ni tampoco sólo se trata de un proyecto colectivo familiar intergeneracional, en el que están involucrados los padres, las madres y otros integrantes de la familia ampliada, consanguínea y ritual. Se trata además, de proyectos que son posibles porque hay una madre o una figura femenina, que asume un papel de responsabilidad en la salud física y mental de las hijas e hijos, para continuar estudiando fuera del pueblo y también, en ciertos casos, para considerar el retorno. Que se ocupa, en varios otros, de ser el primer espacio de escucha o contención, de facilitar apoyos de primer orden para concretar proyectos académicos, laborales y personales, así como incluso de proveer apoyos económicos:

“Aunque ella no estuviera ahí en la ciudad conmigo, siempre nos hablaba y apoyaba [...] fue ella quien nos mantuvo y pues así podíamos estudiar pero también era todo el tiempo presionarnos para que acabáramos para que no dejáramos la escuela o para que trabajáramos con mi tía porque sí hubo momentos muy difíciles en los que la verdad yo ya no quería nada ni hacer nada pero ella siempre estuvo ahí [...] también mi tía Genia la verdad ella era la que aquí más nos veía y así, mi mamá desde allá y mi tía acá [...] fue muy duro pero al final pues ya ves, las dos tenemos carrera [se refiere a su hermana menor y a ella]”. (E_Mirtha_20221221)

Ante la normalización de que la madre es quien se encarga de este tipo de apoyos, y por lo tanto de quien se esperaría que lo hiciera, la importancia clave de este rol se desdibuja. Por el contrario, cuando la madre aparece como ausente, es juzgada por las redes de parentesco. Esto ocurre en la historia de Mirtha, pero aún en la distancia, es su madre quien insiste en que concluya una carrera profesional:

“Mi mamá siempre le ha dado como mucha importancia a tener una carrera, a ser profesionista, mi papá parece que también tenía pensamientos similares, pero por parte de él no hay como que mucha presión en ese sentido, realmente es más por mi mamá, ella siempre nos dijo *deben de conseguir, deben de terminar una carrera, deben de ser profesionales, para ganar más*, y todas esas cosas ya sabes [...] Aunque no era ella quien estaba con nosotras acá ni podía cuidarnos o atendernos, siempre ha estado al pendiente y se fue pues por el dinero [...]

Yo creo que mi mamá nos lo decía por su experiencia, ella nada más terminó la primaria, igual que mi papá [...]. Mi mamá tiene 48 y mi papá tendría 52 este año, entonces, ahora sí que ambos, desde muy chiquitos tuvieron pues que salir del pueblo [...] realmente no sé si iban a seguir la secundaria. En el sentido de mis abuelos y mis abuelas, pues mi abuelo Ama es el único que tal vez llegó a tener un poquito de experiencia en la escuela, tal vez 3ero, 4to, 5to de primaria por ahí se quedó, realmente seguir estudiando más ya no. Mi abuela Chabela, mi abuela Mari, pues no, ellas no, no fueron a la escuela [...] mi tía Genia también solo llegó a la primaria, 5to [...] otro de mis tíos llegó a la preparatoria [...] pero una vez que terminaban la primaria, tenían que salir a [al internado de] Matagallinas, así fue con mi tío Cele, por parte de mi mamá.

Por parte de mi papá solamente hay una de mis tías que es profesionista, ella también le sufrió, es mi tía Maricela, terminó estudiando pedagogía y haciendo su carrera dando

clase [...] a ella le tocó salir a otros pueblitos pero terminó la carrera. Ella tiene 37 años, es joven más que mi papá. Ella es la primera profesionista en mi familia”. (E_Mirtha_20221220)

Mirtha comparte que en la culminación de su proyecto profesional, es patente la presencia de su madre, aún a la distancia como migrante en los Estados Unidos. De ello dan cuenta su insistencia en que estudie y concluya, sus expectativas sobre el futuro laboral de su hija y también sobre su destino de género como esposa y madre. La certeza de que una carrera profesional, haría que la vida de su hija fuera muy distinta a la de ella, justificaba sus exigencias para con Mirtha. En su narrativa, su madre y una tía en CDMX que fungió como tutora-cuidadora, fueron la generación que le dio fuerza y sostén, en medio de una realidad de desigualdad y exclusión, inserta en múltiples contextos también de desigualdad y exclusión:

“al final yo quería tener una carrera ¿no? No quería seguir ganando tan poquito y maltratándome tanto, si de por sí con estudios está difícil, sin estudio fue peor para mí, viniendo de pueblo ¿qué más podía hacer que trabajar en lo que mis familiares podían meterme? Aquí las tías me ayudaron [...] tía Genia pues en la venta y mi otra tía, en el trabajo de banquetes los fines de semana pero siempre estaba mi mamá *tú estás para estudiar* y obviamente mi mamá siempre me decía *tienes que terminar una carrera, debes de terminar* mi mamá siempre me exigía eso, sí fue una presión, aún a pesar de que mis papás no estaban aquí, mi mamá principalmente ella fue la que siempre sacaba el tema *¿qué estás haciendo de tu vida? Yo te estoy ayudando y ¿cuándo vas a terminar? ¿qué vas a estudiar? Quiero que termines una carrera*. Sí me sentía un poquito presionada”. (E_Mirtha_20221219)

El papel jugado por las madres y las abuelas en las aspiraciones y trayectos profesionales de mujeres –y hombres– ayöök se expresa en las tareas del cuidado, que ofrecen como lugares seguros al mismo tiempo que como lugares de discusión, de confrontación y de negociación. En la historia de la doctora Maleny la negociación es sobre los mandatos de maternidad y matrimonio:

“Me habló de cómo sus padres entienden que ahora que está intentando hacer la especialidad no sea su prioridad ser madre o casarse, aunque sigue siendo un tema que les preocupa porque *les preocupa que se me haga tarde, pero ya les dije que prefiero no tener hijos ni casarme antes que la especialidad y pues no les gusta mucho pero tratan de entenderme y con mi hermana es igual así que digamos que no seré la única hija sin hijos* [...] Para Maleny, su madre es una mujer que la ha impulsado a creer en ella y que confía mucho en su capacidad para lograr lo que se proponga y le reconoce todo lo que ha logrado. Noté que cuando su mamá habla de ella lo hace con mucho orgullo y que destaca como lo más importante el que su hija haga lo que crea que la hace feliz *ya en estos tiempos no las vamos a obligar si no es algo que quieren o si quieren otra cosa que es más importante para ustedes, porque ya no se trata de lo que los padres quieran sino de que ustedes tengan una vida que las haga sentirse bien*”. (DC_Maleny_18 de octubre de 2022)

En la historia de Marissa, la influencia de su madre en su proyecto de vida profesional, tuvo relación directa con su permanencia en el pueblo; como ella lo dice: “*te tienes que quedar con nosotros, esa es la mentalidad de mi mamá*” (E_Marissa_20220919). Esta influencia pesó, incluso frente a una posibilidad de migrar a Querétaro y estudiar con apoyo de la estructura salesiana:

“Pero no me quisieron dejar porque soy hija única habiendo universidades en Oaxaca ellos dijeron *no y no* [...] era muy joven y en ese tiempo dije bueno tengo que hacer lo que ellos me digan porque al fin y al cabo son ellos los que me van a mantener [...] pero sí, sobre todo fue mi mamá la que no quería que me fuera”. (E_Marissa_20220919)

Finalmente, me interesa subrayar que el papel de esta figura también está operando en trayectorias profesionales de hombres. En la historia de Ricardo⁵⁶, un profesionista ayöök de Totontepec, la figura de la abuela es la que sustenta su proyecto de vida tanto en el pueblo como en la Ciudad de México, adonde él y su hermano migraron para estudiar la universidad:

“Mi abuelita fue la que me inculcó los números dentro de los negocios de la familia y desde chiquito me enseñó a sacar porcentuales y reglas de tres. A raíz de eso ya tenía desarrollado cierto gusto para cuando me tocó escoger carrera [...]. Corrí con la suerte de comprender los números y de que me gustaban [...].

Ella fue la que me exigió tomar una decisión, esperando una semana para que le comunicara si realmente quería estudiar [...] mi abuelita me preguntó “*si vuelves a hacer el examen, y no quedas ¿entonces qué pasa?*”. Entonces fue cuando estuve seis meses en “standby” haciendo otras actividades, capacitándome en inglés y en computación para estar preparado a la universidad a la que entrara [...]. Es gracias a ella que pagó la escuela que pude estudiar.

Me dijo: *sabemos que vas a aprovechar*, y realmente no es que tuviera que decirme ¡aprovecha aprovecha! Realmente yo ya sabía a lo que iba, conseguí una beca con un porcentaje de promedio [...] y es a ella a la que le rindo cuentas”. (E_Ricardo_20221208)

A pesar de los problemas a los que nos enfrentamos por venir de un escenario rural e indígena, alejado de las ciudades donde se encuentran las universidades; la posibilidad de acceder a ellas es una realidad en la que la figura de las madres y las abuelas está presente como principal acompañante del proceso. Son ellas quienes escuchan, quienes aconsejan, quienes prohíben o exigen, las que tejen vidas desde el cuidado y posibilitan nuestras aspiraciones profesionales.

2.5 Conclusiones de capítulo

Al inicio de este capítulo mencioné que su objetivo era detenerse en la intersección del género (Lagarde y de los Ríos, 2005) y de las reflexiones sobre el género que mujeres ayuujk y ayöök

⁵⁶ Presento, junto con todas las personas colaboradoras de mi investigación, parte de su información general en la *Tabla 2. Presentación de las personas interlocutoras* y su historia en el Capítulo 3.

han desarrollado con respecto a esta categoría en el territorio mixe (Vargas Vásquez, 2010, 2012 y 2016; Vásquez García, 2012 y 2013; Aguilar Gil, 2018; Jiménez Orozco, 2023). Intersección en relación con las experiencias de profesionalización de las mujeres ayöök para comprender cómo dicha relación se configura y explicitar algunas de sus tensiones para comprender cómo construimos y transitamos nuestras experiencias de profesionalización urbana y cómo estas experiencias se vinculan con la identidad ayöök desde nuestra condición de género.

En este capítulo, recuperé el caminar de tres mujeres ayöök profesionistas cuyas experiencias se dieron dentro de contextos diversos atravesados por su condición de etnia-raza, clase y género. Fue posible ver cómo la elección de carrera fue producto de un entramado complejo de diferentes condiciones de desigualdad en la que la precariedad económica y la falta de redes en la ciudad, la falta de opciones accesibles de instituciones de educación superior con carreras de nuestro interés o el acceso a la universidad considerando las circunstancias institucionales de masificación de la educación, así como la falta de información de las opciones universitarias que existían en la región y las ideologías sexo-genéricas alrededor de profesiones “femeninas” o “masculinas”; dan cuenta de las limitaciones estructurales que definen nuestras decisiones al respecto desde lugares como las comunidades rurales e indígenas. Ya sea en la familia, en la comunidad, en el sistema educativo público y en la oferta universitaria convencional, las elecciones de estas mujeres ayöök profesionistas se vivieron condicionadas.

Sin embargo, las historias permitieron ver cómo ellas en tanto agentes sociales, respondieron a esas realidades y cómo construyeron sentido de su experiencia de profesionalización. Este proceso se posibilitó en tanto proyecto intergeneracional, con una fuerte presencia y trabajo de las madres, tías y abuelas dentro y fuera de la comunidad. Al respecto, fue posible analizar cómo sus trayectorias de profesionalización y ejercicio laboral profesional dentro y fuera de la comunidad, revelan el vínculo significativo de acompañamiento y apoyo que estas figuras femeninas de cuidados, generalmente mujeres no profesionistas, están involucradas en las aspiraciones profesionales de sus hijas, con quienes comparten experiencias de desigualdad de género. Tal lugar de empatía, sostuvo a estas mujeres ayöök profesionistas en los desafíos cotidianos durante la universidad pero también una vez concluida y a lo largo de su carrera laboral.

Sobre la experiencia universitaria en relación con las expresiones de violencia contra ellas en tanto mujeres, contrastan los alcances según el espacio universitario en el que estuvieron: el tutelado y el de carreras masificadas; lo que permitió ver que la universidad en contextos urbanos sigue cumpliendo con su función social de perpetuar conceptos alrededor del género y lo que

las mujeres podemos hacer. Sea porque continúa feminizando carreras históricamente feminizadas como la docencia o porque en carreras no feminizadas, no se ocupa de transformar las concepciones acerca de ser mujer como condición para subestimar su capacidad intelectual o justificar la presencia minoritaria de mujeres.

Por otra parte, independientemente del logro académico y familiar que implica concluir estudios de nivel superior, los mandatos por la maternidad y el matrimonio siguen vigentes en las mujeres profesionistas ayöök ante lo cual sus respuestas son diferentes y se explican desde contextos familiares que discuten el tema desde el cuestionamiento al cumplimiento de tales mandatos o desde la solicitud expresa de cumplir con ellos. Si bien en la opción de postergarlos por elegir una trayectoria profesional, se cuenta con mayor o menor apoyo de las familias, el análisis revela que tal apoyo también nos infantiliza y tensiona aspiraciones profesionales así como deseos personales que podrían salirse de la ideología de género dominante. Cuando la profesión se ejerce al mismo tiempo que se materna y se es esposa, las expectativas sociales se cumplen pero no sin un costo de violencia en contra de la mujer, que todo un aparato estructural sostiene: la familia, el trabajo en la escuela, la iglesia, la comunidad. Por el contrario, frente a la “no realización”, las tensiones se vuelcan en autocuestionamiento pero también en resignificación del padre y la madre sobre el lugar de las hijas como mujeres. Ante la pregunta sobre cómo se es mujer ayöök profesionista, no hay una sola respuesta.

CAPÍTULO 3. “¡Namyasö'ökjü jats nyaktsi'ivü!, ¡minë ya tsoo!”. El calorcito que se siente al hablar ayöök: nuestra lengua, los afectos y la profesionalización

Este capítulo muestra la relación importante que encontré a lo largo del trabajo de campo, entre las experiencias de profesionalización de personas ayöök y la lengua ayöök como territorio de conocimientos y vínculo con la identidad. Este vínculo se construye desde la dimensión afectiva y estructura la memoria individual y colectiva.

Las experiencias con la lengua ayöök a lo largo de las trayectorias escolares y profesionales de las y los jóvenes y sus familias, están atravesadas por violencias racistas experimentadas en el presente etnográfico, pero también heredadas por el pasado de su historia familiar. El capítulo muestra el lugar que la lengua ayöök ocupa en las personas profesionistas de Anyukojm y presenta las experiencias de profesionalización como experiencias atravesadas por el racismo lingüístico, donde la lengua ayöök se ignora como territorio de conocimiento y como fuente de la identidad. Frente a ello, las personas interlocutoras de esta investigación elaboran diversas respuestas, que incluyen el silenciamiento de dicha lengua o también su reapropiación.

En segundo lugar, en este capítulo analizo de qué forma nuestros posicionamientos y actitudes con respecto a la lengua ayöök están fuertemente influenciadas por las experiencias de racismo lingüístico que vivieron las generaciones anteriores de padres y madres, abuelas y abuelos.

Conceptualizo la lengua ayöök como un vehículo de comunicación y un territorio de conocimiento que, con el incesante desplazamiento por el predominio del español en la esfera pública, sigue extinguiéndose. Analizar este proceso para denunciar una realidad de exterminio, que se explica desde la larga historia de desplazamiento de las lenguas indígenas en México, es apenas el primer paso. Para fines de este estudio, mi mirada se detiene en la escuela como lugar de silenciamiento que favorece el exterminio lingüístico, proceso que continúa con la universidad en los espacios urbanos. Por lo tanto, inicio mirando la lengua como categoría analítica que me permite ahondar en las formas en que han sido construidas nuestras experiencias como profesionales ayöök.

Señalo también que existe una fuerte relación entre los afectos cuando reflexionamos sobre la lengua ayöök y las memorias con ella, configuradas desde generaciones atrás. Este vínculo está atravesado por las violencias experimentadas dentro del contexto escolar, que motivaron la postura de nuestros abuelos y abuelas, madres y padres con respecto a la interrupción en la transmisión de la lengua ayöök a nuestra generación.

Estructura del capítulo

En este capítulo, la mirada autoetnográfica suma al análisis etnográfico de los vastos y complejos datos empíricos que recogí en campo, para analizar cómo la lengua ayöök atraviesa nuestra profesionalización en entornos urbanos, lejos de nuestra comunidad y su ambiente vital. Lo que aquí comparto sobre sus historias, lo hago desde el cuidado que me merece su confianza para analizar la relación entre las trayectorias de profesionalización universitaria y la lengua e identidad ayöök.

Presento entonces las narrativas de Obed, ingeniero en Mecatrónica egresado del Centro de Estudios Universitarios en Monterrey; de Mirtha, ingeniera agrónoma especialista en parasitología agrícola egresada de la Universidad Autónoma Chapingo; de Maleny, médica egresada de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; y de Ricardo, ingeniero industrial especialista en calidad y procesos egresado de la Universidad del Valle de México. Dado que las historias de las mujeres ya fueron introducidas en el Capítulo 2, en este Capítulo 3 agrego las historias de hombres ayöök profesionistas, considerando que la intención es presentar también la experiencia masculina para sumar su reflexión al escenario hasta ahora construido pero específicamente en cuanto a la lengua ayöök como eje de análisis del problema de investigación planteado.

Los relatos fueron documentados a través de entrevistas narrativas (Márquez Escamilla, 2021) que se realizaron en nuestro pueblo, en el caso de Obed, quien vive en Totontepec. En el caso de Ricardo, las entrevistas se realizaron en la Ciudad de México en donde actualmente sigue radicando. Un elemento importante en las historias de estos dos hombres, es que su ejercicio profesional también es el primero en su tipo; en el caso de Obed desempeñándose profesionalmente en la comunidad; en cuanto a Ricardo, fuera de ella. Las ingenierías en mecatrónica e industrial que respectivamente ejercen, son elecciones poco comunes entre las personas totontepecanas para estudios de nivel superior.

Como dije antes, el objetivo de este capítulo es analizar la diversidad de formas en que las y los sujetos ayöök experimentaron esta relación entre la trayectoria universitaria, la lengua ayöök y el racismo lingüístico y epistémico. Nuevamente las historias permiten evidenciar que estas experiencias no corresponden a experiencias individuales sino que son expresiones de procesos históricos y estructurales que, en nuestros testimonios, se tejen desde por lo menos dos generaciones atrás, en las memorias de los abuelos y abuelas, de nuestros padres y madres. Dos ejes analíticos sostienen y se muestran transversalmente en este capítulo:

- 1) La escuela fue y continúa siendo un dispositivo de castellanización y de desplazamiento de la lengua ayöök, a pesar de que en el actual contexto político mexicano, el discurso estatal legitima la importancia de “rescatar las lenguas indígenas” y acredita proyectos de educación intercultural para beneficio de los pueblos.
- 2) Nuestras posturas con respecto a la lengua ayöök se han construido a partir de las experiencias de nuestros padres y madres con el racismo lingüístico ejercido y practicado por la escuela, así como por la necesaria adaptación al espacio urbano donde la lengua ayöök perdía sentido como medio de comunicación.

3.1 La lengua ayöök como categoría analítica

3.1.1 Lengua, oralidad y epistemologías ayöök

De la lingüística, retomo a Sherzer (2000) quien discute sobre la relación entre lengua, cultura y sociedad para afirmar que “La lengua es ambas cosas: es cultural y es social. Es cultural en tanto constituye una forma de organización simbólica del mundo. Es social por cuanto refleja y expresa pertenencias y relaciones de grupo” (p. 33). Aclara que “es el uso de la lengua en el discurso lo que crea, recrea y modifica la cultura” (p. 41).

Hymes (1996) por su parte entiende a la lengua como interacción situada culturalmente. Desde la mirada ayuuk, Juan Carlos Reyes Gómez (2005), lingüista de Alotepec Mixe, refiere también al carácter cultural de la lengua y a su naturaleza cambiante y dinámica, al definirla como:

“un sistema estructurado de signos a través del cual podemos establecer comunicación; en sí, es el conducto de expresión cultural más importante a través del cual se comunica la manera específica de concebir y ordenar el mundo, es a través de ella como se externa el pensamiento y la realidad de un pueblo, constituyéndose, por lo tanto, en uno de los medios más importantes que nos dan identidad [...] es resultado de un largo proceso sociohistórico que surge ante las necesidades de la comunicación y se perfecciona,

adaptándose a las nuevas circunstancias de la comunicación, con el paso del tiempo [...] es entonces un fenómeno social y dinámico, de ninguna manera individual y estático, y es viva en cuanto que es dinámica y es dinámica en cuanto se le usa, de modo que una lengua, entre más se usa, más viva es”. (p. 15)

Para Duranti (2003) la lengua antes que objeto de estudio, es un proceso social; también desde esta concepción, Hallyday (2001) afirma que al tiempo que una persona aprende una lengua, está “formándose una imagen de la realidad que está a su alrededor y en su interior [...] la construcción de la realidad es inseparable de la construcción del sistema semántico en que se halla codificada la realidad” (p. 10). Por su parte, Aparicio Mena (2008) concibe esta realidad como el medio “natural-físico-biológico, social-familiar-comunitario, cultural-mundo de creencias, organización y normas tradicionales” (p. 246) con el que se relacionan las comunidades, en el caso de su estudio, una comunidad zapoteca de Oaxaca. Este autor define a la lengua como:

“una manera de vivir y expresar-explicar las interacciones con el entorno, por parte de los miembros de esos grupos [...] Las lenguas de las comunidades dan forma oral a las vivencias adecuándose a pautas tradicionales y a las necesidades de la comunicación (en relación, en este caso, con la salud y la enfermedad) [...] el idioma como “manera viva de transmisión de la experiencia”, según la tradición local y según las referencias de mis informantes; el idioma como modo de acercarse a las vivencias de los antepasados; el idioma como forma de trasladar “el espíritu” del pueblo al presente; el idioma como manera de asegurar la continuidad del “ser” (la integridad) social en el espacio (en su espacio) y en el tiempo”. (p. 246)

Agrega que “No es posible “vivir” el saber de un pueblo (como lo viven sus hablantes) en una lengua distinta. Sólo quienes conocen a nivel experiencial las dos culturas pueden trasladar versiones relativamente próximas” (p. 247), ya que “la lengua es expresión poética del espacio y de la vivencia. La lengua misma se ve como un símbolo que expresa lo que se siente” (p. 248).

Por su parte, Aguilar Gil (2020) entiende a la lengua como “un medio de transmisión de conocimiento directo” (p. 40) y defiende que, en el caso de las lenguas indígenas, hablarlas implica resistir al Estado y sus políticas lingüicidas. La autora habla de sistemas lingüísticos en los que “cada sistema lingüístico aporta información científica específica sobre las posibilidades del lenguaje humano” (Aguilar Gil, 2013, p. 78), así como puntualiza que:

“en cada comunidad hablante de lengua indígena existe una lengua o sistema lingüístico único y diferenciado, la lengua de cada comunidad presenta un conjunto único de rasgos gramaticales y por lo tanto utiliza un sistema lingüístico diferente al de las demás comunidades. Esto es posible porque cada comunidad es un espacio de interacción lingüística garantizada por la convivencia cotidiana”. (p. 80)

Estos sistemas lingüísticos se mantienen vivos y cambiantes, porque hacen parte de la vida en la comunidad, de sus sonidos y sus sabores, de sus alegrías y de sus tristezas. Sin embargo, en la conceptualización del papel de la lengua en los entornos comunitarios de Oaxaca, esta lingüista ayuujk encuentra que para antropólogos como Floriberto Díaz (mixe) y Jaime Luna (zapoteco), la lengua ocupa lugares distintos: mientras que para el primero la lengua es parte constitutiva de lo que hace a una comunidad, para el segundo “la lengua no forma parte de los cuatro elementos esenciales de la comunalidad a saber: el territorio comunal, el poder comunal, el trabajo comunal y la fiesta” (Aguilar Gil, 2013, p. 72). Por su parte, Juan José Rendón, lingüista originario de la Ciudad de México, “considera que la lengua es uno de los elementos auxiliares de la vida comunal junto con la cosmovisión, el derecho indígena y la educación tradicional” (p.72). Ante estas posiciones diversas, Aguilar Gil afirma que “más que un elemento auxiliar, la lengua juega, en mi opinión, un papel fundamental para la comunalidad” (p. 72):

“Cada comunidad habla un comunalecto determinado y es en la dinámica comunitaria que las lenguas se crean y se recrean como productos de la comunalidad. Si la lengua no es uno de los pilares de la comunalidad, sí es una de sus principales creaciones”. (p. 81)

En el entorno de Totontepec, la vitalidad de la lengua ayöök es palpable aún en la vida cotidiana, sobre todo entre las personas adultas que son hablantes del ayöök como primera lengua. Entre la juventud, la adolescencia y la infancia, está menos presente en la vida cotidiana y las interacciones se desarrollan cada vez más en español. ¿Qué nos permite analizar esta realidad de desplazamiento de la lengua ayöök en la vida comunitaria de Anyukojm? Como ocurre con otras lenguas minorizadas en nuestro país, el ayöök ha sido también sujeto de la violencia sistemática e histórica ejercida directamente sobre las personas que lo encarnan. Aguilar Gil (2020) habla de crueldad, argumentando que “uno de los aspectos más crueles sobre la discriminación hacia los hablantes de lenguas distintas es la negación de su existencia” (p. 33). No se trata solo de prohibición, de maltrato físico contra la persona hablante, de humillación o de insultos. Se trata, en lo más profundo, pero al mismo tiempo de la manera más concreta posible, de la negación de su ser, de la negación de su existencia como persona hablante del ayöök:

“¿Dónde puedes hablar? ¿Con quién? ¿Para qué?” Me pregunta mi madre mientras conversamos sobre su capacidad trilingüe y la admiración que siento por ella. “Yo soy trilingüe como tú dices, pero no fue por gusto, la gente no te trata bien cuando se da cuenta que tienes cara de india que sueñas como india [...] si yo me fui del pueblo fue por necesidad, por pobreza [...] hablar mixe era la dificultad, ser mixe”. (DC_12 de octubre de 2022)

La idea de discriminación no alcanza para denunciar todo el dolor que provocan actos dirigidos explícitamente contra las personas hablantes de lenguas indígenas, actos que son cometidos por personas en lo individual pero que se sostienen en la impunidad que les permite un sistema social y político que abiertamente emprendió campañas contra los pueblos originarios. Se ha tratado y continúa tratándose de “una violación histórica de derechos humanos” (Aguilar Guevara et. al., 2020, p. 20) como resultado de “una relación específica y particular con el Estado, el colonialismo interno y el racismo que han padecido. Los pueblos indígenas no son la raíz de la nación mexicana sino su negación efectiva” (Navarrete Linares, 2020, p. 15) pues, como lo expresa Aguilar Gil, se trata de pueblos con “escaso poder político y de autodeterminación, situación que redundante en el prestigio de las lenguas que hablan estos pueblos y a su vez en la vitalidad de las mismas” (Aguilar Gil, 2013, p.72). Se trata, continúa, de “un proceso violento y sistemático que provoca que una comunidad abandone paulatinamente su uso de un modo que parece voluntario” (p. 73).

¿Cómo va a ser voluntario el arrancarse una parte de sí? ¿de su entender el mundo y entender la vida, de vivirla? Lo que ocurre es que el proceso de vivir sin ellas se vuelve cotidiano porque el mundo fuera de su comunidad no es un lugar donde puedan existir, por lo tanto, “han sido condenadas al silencio en muchos espacios y durante mucho tiempo” (Aguilar Gil, 2020, p. 52).

Esta situación es grave ya que coloca a las lenguas originarias en una posición desprovista de reconocimiento como el lugar epistémico que también son. Bolívar Charris et. al. (2022) señalan que el lenguaje, desde el análisis filosófico:

“está íntimamente relacionado al pensamiento, ideas, creatividad, voluntad y a los procesos cognitivos humanos [...] es un código o sistema de signos y símbolos que, a través del tiempo, se ha ido modificando y perfeccionando, de acuerdo con las necesidades expresivas manifestadas en el habla”. (p. 451)

¿Qué necesidades expresivas tienen nuestras lenguas, como personas pertenecientes al pueblo mixe? Si bien no puedo hablar personalmente de una necesidad expresiva a través del ayöök, porque no me fue transmitida esta lengua en la socialización primaria y mi relación con ella se encuentra en una situación ambigua, entre el deseo de aprehenderla y no sentirme capaz de lograrlo debido a múltiples condiciones⁵⁷; desde esta posición de ambivalencia, sí puedo

⁵⁷ Entre ellas el sentido de hablarla que se desdibuja considerando que mi vida está en los espacios urbanos, con necesidades específicas laborales donde tampoco está invitada y parece tan fuera de lugar. También se suma mi actual relación con el pueblo, pues se trata de una relación a distancia, en la que voy y vengo, fluctuante y sin lazos reales más allá de los que construyo con mi madre, hermana, sobrino, un primo hermano de parte de mi familia materna y una prima política y su respectiva familia. No tengo relaciones cercanas o

comprender lo que otras personas ayuujk explican en relación con la realidad epistémica que aquella representa.

Son pensamientos críticos, los nuestros, los de nuestros pueblos con respecto al mundo y a la propia existencia. Estudiados desde la mirada ayuuk (en Alotepec) y ayuujk (en Tlahuitoltepec) específicamente sobre el espacio, tiempo, cosmos, religión y modos de ser; Reyes Gómez (2017) afirma que se trata de “conocimiento, prácticas y valores del pueblo ayuuk, fundadas en su propia visión del mundo” y que “son básicamente los mismos que encontramos en otros pueblos mesoamericanos”, para este lingüista ayuuk se trata de “filosofía” (p. 161). Vásquez Martínez (2024) por su parte, afirma que se trata de sistemas de conocimiento para entender el mundo, el lugar que habitamos y con quienes lo habitamos, una epistemología propia a la que se accede a través de la oralidad, la cual no se trata de:

“creencias, leyendas, supersticiones o pensamiento mágico [...] todo lo que nos dice y nos proporciona es una forma de racionalidad, de una búsqueda de la “verdad” más allá de una racionalidad única y dominante [...] impuesto hoy por un modelo de pensamiento único”. (p. 103)

Las lenguas indígenas no solo transmiten la tradición oral, “no están condenadas a comunicar solo nuestros mitos, leyendas y costumbres” (Aguilar Gil, 2020, p. 86), ni son las únicas ancestrales. Como refiere esta autora, “el español y el mixe son lenguas milenarias por igual, decirlo solo de las lenguas indígenas es hacer más profunda una diferencia que no existe” (Aguilar Gil, 2020, p. 90). Esto supone que son tan lenguas mexicanas como la variante de español que se habla en México, y dejar de diferenciarlas dentro del halo romántico casi de misticismo o incluso folclorizante en el que se las ha colocado, permite ver que su uso es real, cotidiano aún y al mismo tiempo puede ser especial y ceremonial, perceptible en las asambleas del pueblo, en las peticiones para los eventos festivos, cuando se ha terminado de construir una casa o cuando se va a sembrar el campo, así como en las diversas tradiciones que sostienen el entramado comunitario, pues la oralidad es “el espacio donde la lengua se vincula con los

de vínculo afectivo profundo (que son las relaciones que me interesan en este momento) con personas paisanas ni dentro ni fuera de la comunidad. Aunque estando en la comunidad, por motivos académicos recientes, me queda la sensación de que mi relación con ellas y ellos es de cortesía y de respeto en cuanto a que soy menor en edad cuando se trata de personas que me vieron crecer y me tratan con igual afecto (me refiero a que soy recíproca con ese afecto). Fuera de la comunidad, tengo contacto con personas cercanas en edad (entre los 25-35 años) y también mayores a mí que son coetáneos de mi padre y madre, o parientes. Si bien no puedo decir que tenemos relaciones afectivas que cultivemos, sí son personas a las que me siento cómoda de acudir para pedir un consejo, para ofrecer alguna ayuda o recibirla, así como para sumarme a alguna causa. Me parece que hay una conexión especial solo por ser de Totontepec e inmediatamente me siento en el pueblo, en eso que también es mi casa, sin embargo, la falta de cercanía y el no moverme en espacios totontepecanos donde la lengua ayöök podría sonar, es mi realidad actual.

principios compartidos de interpretación de las conductas sociales, es decir, con la cultura [...] su práctica ha contribuido a producir y reproducir identidades y a transmitir el saber de sociedades particulares” (Pellicer Silva, 2021, p. 59).

Al ser la lengua ayöök un vehículo de conocimiento, su realidad como lengua minorizada –que no minoritaria– (Teillier et. al., 2018), pone en jaque el acceso a esa epistemología de la lengua, al “reconocimiento explícito de la validez de los constructos de comprensión y comunicación que las lenguas minorizadas poseen, y que genera epistemologías y metodologías propias, en el marco de procesos de comunicación/comprensión de realidad que dichas lenguas despliegan” (Teillier et. al., 2018, p. 102). Al interrumpirse su transmisión generacional, dejamos de contar con ese sentido de comprensión y comunicación del mundo, y nos sumamos al “conocimiento universal normalizado”, postura en la que “se consideraron inferiores todas las «otras» tradiciones de pensamiento” (Grosfoguel, 2011, p. 344). Al negarla como lengua, minorizándola y violentado a sus hablantes, se niega su condición epistemológica; se omite incluso que esta negación es posible porque existe dentro de relaciones de poder desde las cuales se nombra o no algo como racista y se disfraza de discriminación.

3.1.2 La lengua anclada en los afectos y las memorias

Para Ngũgĩ Wa Thiong’o (2015) cualquier lengua tiene un carácter dual, pues es un medio para comunicarnos y, al mismo tiempo, es el medio a través del cual la cultura se transmite; por lo tanto, cuando otra lengua es impuesta, ocurre que es “producto y reflejo de la «lengua de la vida real» de otro lugar” (p. 63) y es incapaz de ser reflejo del pensamiento, sentires y formas de vida real de la comunidad cuya lengua ha sido minorizada. Afirma este escritor que ni en la oralidad ni en la escritura, la lengua impuesta es capaz de reflejar a la comunidad (p. 64).

Ese reflejo lo puedo ver en mi propia historia, como reflejo que me resulta borroso, carente de brillo, cuando pienso en lo que el español no alcanza a decir que el ayöök en sí mismo sí dice. Tan solo el saberme no hablante de la *lengua del bosque*⁵⁸ en el que vivo, me resulta una incompletud de mi existencia. No estoy hablando de orgullo o de vergüenza en relación con mi lengua, que a lo largo de este trabajo sentí tantas veces no mía, no porque me perteneciera sino porque no existe dentro de mí, ni en mi mente ni en la configuración de mi mundo o los mundos

⁵⁸ Recordemos que la traducción de ayöök previamente explicada en el Capítulo 1, refiere a la “palabra o la lengua del bosque”. En ese apartado, expliqué que la relación entre lengua y naturaleza es observable cuando miramos el entorno en el que la gente totontepecana vive.

que he podido conocer a lo largo de mi vida. Yo pienso en español y hablo en español, pero entiendo a la vida desde mi experiencia pasada como niña y joven ayöök.

¿Me será posible encontrarme con la lengua del bosque en el que crecí? No lo sé. Pero está claro que ni en mi historia ni en mi cuerpo, viví el crudo racismo que mi madre sobrevivió al salir a los contextos urbanos de la ciudad de Oaxaca y México. Ella y los padres y madres de las personas interlocutoras de esta investigación. Y digo que no lo viví primero porque no me di cuenta que fue racismo y segundo porque no “tener el tonito del mixe” me eximió de saberme diferente. Las personas no sabían que mi origen era indígena hasta que yo lo mencionaba. Se cumplía entonces el sentido de no hablar mixe que mi padre y madre previeron para mí: me pusieron a salvo al enseñarme español.

Leo a Ngũgĩ Wa Thiong’o (2015) y entiendo la dureza de sus palabras al preguntar si están “cortándoles la lengua a los africanos” (p. 265). Percibo su indignación porque también a personas como yo nos cortaron la lengua...y lo que ella posibilita; la autodefinición como Anyukojmit, la comprensión de nuestro entorno social y natural “de hecho en relación con la totalidad del universo” (p. 34). Una comprensión desde esa lucidez, que cualquier otra lengua que es propia tiene. Una lengua que te resulta orgánica, no impuesta a punta de humillación y violencia contra tus antecesores, tu genealogía. El español es esa lengua para mí y ahí empieza mi dolor.

En otras historias, que presento más adelante, las voces ayöök comparten el cariño, el calorcito que sienten por la lengua, cuando la hablan, aunque también es cierto que no todas coinciden en ello. Aparece también el sentido de orgullo por ella, pero es posible reconocer que ocurre en las historias que tuvieron el español como primera lengua. Específicamente sobre la sensación de orgullo, Aguilar Gil (2020) explica que:

“Ser orgullosamente indígena o hablar mixe con orgullo es una evidencia de la falta de reconocimiento, es evidencia de la discriminación imperante, es evidencia de que aquello que debería ser normal no lo es y necesita reafirmarse. Afirmar el orgullo de ser indígena confirma y afianza la subordinación [...] El orgullo no es la respuesta, la respuesta es el disfrute cotidiano, tan cotidiano que es imperceptible, tan imperceptible que el orgullo no tiene cabida”. (p. 52 y 53)

3.1.3 Racismo lingüístico y racismo epistémico

El racismo lingüístico y epistémico que experimentamos las personas profesionistas ayöök, sigue operando bajo un ideal heredado del pensamiento colonial, con efectos palpables en la actualidad: el lingüicidio. Al respecto, Sánchez Antonio (2019) argumenta que las lenguas de los

pueblos originarios en México y América Latina se encuentran en un proceso abierto de lingüicidio como parte de “la colonialidad del lenguaje blanco, patriarcal e imperial de la modernidad capitalista como factor preponderante que ha denigrado, subalternizado y destruido las lenguas de los pueblos del sur global” (p. 41).

Por su parte, Astudillo Ventura (2016) refiere que en México es evidente la desigualdad en la valoración de las lenguas, pues no es casual el definir a unas como idiomas y a otras como dialectos, considerando que el uso social que se ha dado al término dialecto está asociado con pueblos que no tienen escritura o que tienen menos hablantes. En este mismo sentido, Peña Godínez (2022) explica que las discusiones sobre las nociones de lengua y dialecto se pueden entender desde la mirada académica pero también desde la mirada de las personas hablantes, para quienes estos conceptos pueden tener diversidad de significados e incluso, haberse apropiado del segundo, resignificándolo al quitarle la carga peyorativa que históricamente ha tenido. Sin embargo, para fines del análisis de la lengua ayöök como lugar de las epistemologías propias del pueblo mixe, destaco el uso peyorativo que tiene el concepto “dialecto” para ni siquiera reconocer que las lenguas que hablan los pueblos indígenas son lenguas, en tanto construcciones sociales (Flores Farfán et. al., 2020).

Es con base en el reconocimiento de estas lenguas como tales, que Nahmad (1997) precisa en su discusión sobre la política lingüística en México, el que se las trate como “los idiomas de la nación mexicana” (p. 109) pues denuncia que ha sido el Estado desde sus estructuras e instituciones quien ha considerado como “el único idioma válido, legal y oficial [...] el castellano; es decir, que desde este principio se estructura una negación [...] en contra de los idiomas y de los patrones culturales de los grupos indígenas de México” (p. 110).

Al categorizar a unas en idiomas y a otras en dialectos, se pone de manifiesto la peligrosa vigencia de esas teorías racistas de inferioridad presumible en las personas definidas como indígenas. Peligrosa porque continúa justificando la negación del espacio de conocimiento que, en sí mismas, son las lenguas indígenas y que, paralelamente, niega a las personas que las encarnan al hablarlas o al dejar de hablarlas. Se trata de una realidad no solo discriminante, sino racista, entendiendo ambos conceptos desde el análisis de Gall et. al. (2022) quienes explican la discriminación como:

“un acto o un conjunto de prácticas concretas que niegan o limitan la igualdad de trato para una persona o grupo de personas [...] a causa de su pertenencia a un colectivo que suele ser víctima recurrente de por lo menos uno de los sistemas estructurales de opresión que operan en una sociedad [...] de creación de poder y desigualdad —donde se naturalizan las diferencias— sistemas que están incorporados a las instituciones

sociales y políticas, como la familia, la escuela, las iglesias o los diferentes organismos del Estado.

Por ello, la discriminación no se explica sólo a partir de las acciones e interacciones entre individuos, sino que funciona fundamentalmente bajo el cobijo de estos sistemas estructurales o sistemas paraguas que fomentan, cubren y respaldan formas de opresión específicas. El patriarcado, el racismo, el etnocentrismo y el clasismo son algunos de los más grandes sistemas estructurales de opresión creadores y reproductores de desigualdades sociales”. (p. 49 y 50)

Por lo tanto, “la discriminación es un acto concreto, pero en él se expresan y se traducen estructuras complejas” (p. 50) y una de sus formas es la discriminación racista. Aclaran que no hablan de “discriminación racial”, porque este término implica afirmar “la raza” como categoría a la que se pertenece desde un lugar inferiorizado por otros y que explica la violencia expresa contra quienes pertenecen a ella; por lo tanto, utilizan “discriminación racista” porque, al ser más precisa, “denota una forma de discriminación producto de un sistema estructural de poder llamado racismo” (p. 51). Explican que esta forma de discriminación, que es la racista, “parte de la creencia o de la convicción de que ciertas personas son inferiores porque forman parte de grupos “racialmente” inferiores” (p. 51). Las y los autores señalan que entre las muchas cosas que se pueden entender por “racial” se encuentran:

“considerar que el color de la piel y los rasgos faciales definen la pertenencia de las personas a una “raza” en particular; creer que en el color de piel se expresan diferencias genéticas esenciales y deterministas; defender la idea de que la ascendencia, la genealogía y los orígenes ancestrales están alojados en “la sangre”; o asumir que las personas pertenecientes a ciertas “categorías” (geográficas, culturales, fisionómicas) son básicamente iguales —por ejemplo, los grupos “blancos”, “negros”, “indios”, “asiáticos” o “africanos” (Wade, 2014: 35-36)—.”. (p. 51)

Ahora, con respecto a lo que diferencia a la discriminación racista del racismo, explican que la primera, al ser tangible en actos concretos, en personas reales y sus vidas, “pone en práctica y mantiene vivo un sistema de poder: el racismo. Sin embargo, el racismo es mucho más vasto y complejo, y no se limita a los actos de discriminación, sino que los rebasa en sus dimensiones y expresiones” (p. 51), como ocurre en el crimen del genocidio, “La esencia de los genocidios racistas es mucho más avasalladora y destructora, pues el fin último consiste en exterminar” (p. 52).

Este debate es relevante en esta investigación, porque de hecho, las políticas lingüísticas en nuestro país tuvieron ese propósito: exterminar a las lenguas que no fueran el castellano, a las personas que las hablaban, a su forma de vida y de estar en el territorio que constituía ahora a un país, asignándoles a los pueblos originarios la categoría de “grupos étnicos”, no naciones en

sí mismas. Acevedo Conde (1997) afirma que “cuando en los procesos históricos de cambio lingüístico intervienen tanto instituciones como otras fuentes de relevancia social que tienen poder para imponer a la sociedad sus normas, estamos ante acciones propiamente denominadas políticas lingüísticas” (p. 192) con la que se afecta “el estatus de una lengua”. En el caso de México, las lenguas originarias entraron en contacto con el castellano a partir de una relación desigual, porque implicó la dominación de una y la subordinación de las otras, lo cual se tradujo en afectaciones directas contra ellas, lo que es igual a contra sus hablantes. Supone, como lo señala Aguilar Gil (2020), la negación de su existencia.

El marco dentro del cual es posible hacer este análisis es el colonialismo lingüístico. Este persiste pues es patente en la cotidianidad de nuestra existencia como pueblos indígenas y nuestras lenguas que han sido minorizadas mediante:

“un proceso impulsado desde las políticas del gobierno [que] les quitó el valor en favor de una lengua única: el español [...] *a través*⁵⁹ de una castellanización forzada con el fin de erradicarlas [...] sobre todo desde el sistema escolar [...] *Continúan muriendo, pero* nuestras lenguas no se mueren, las matan”. (Aguilar Gil, 2019, 4m39s)

El colonialismo lingüístico se comprende como “un discurso elaborado por blancos, para blancos y para aquellos cuya educación y cuyos intereses impulsan a considerarse y comportarse como blancos” (Calvet, 2005, p. 147). Según este autor se fundamenta en la teoría de superioridad de la empresa colonial, de transformar “relaciones de *diferencia*⁶⁰ en relaciones de *superioridad*” (p. 51) en las que quienes se asumen superiores también toman para sí “el derecho a dar nombre”, del que indica “es la vertiente lingüística del derecho a tomar posesión” (p. 73). A su vez denuncia que:

“El discurso colonial sobre la lengua no sólo es racista, o despreciativo: ésas sólo son sus manifestaciones más ligeras. Es —ante todo y más profundamente— *funcional*⁶¹, por completo orientado hacia un objetivo [...] la extirpación de las culturas locales, de las lenguas locales [...] presupone una cultura y una lengua de reemplazo”. (p. 153)

En México, ese discurso materializado en actos continúa presente tan solo desde la necia diferenciación entre lengua y dialecto cuando se asocia con atraso, incivilidad, inferioridad⁶². Exterminio y dominación de los pueblos es racismo, y cuando ocurre en contra de la lengua, lo

⁵⁹ Las cursivas en esta cita, fueron agregadas por mí para darle cohesión a las citas textuales que utilizo de la autora.

⁶⁰ Las cursivas en esta cita son del autor.

⁶¹ La cursiva es del autor.

⁶² Me refiero al sentido racista del definir a las lenguas indígenas como dialectos y no al sentido lingüístico de que una variante, de cualquier lengua, es un dialecto.

que se busca es que esa forma particular de entender al mundo desaparezca en nombre de LA forma universal de entender al mundo que representan las lenguas dominantes. El conocimiento que se requiere, por tanto que se valida, no es el que se transmite a través de estas lenguas, sino el conocimiento definido como universal; lo cual se convierte en racismo epistémico. Grosfoguel (2011) lo define como:

“la forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto la inferioridad de los «no occidentales» como seres inferiores a los humanos (no humanos o subhumanos) se define con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad [...] funciona a través de los privilegios de una política esencialista («identitaria») de las élites masculinas «occidentales», es decir, la tradición de pensamiento hegemónica de la filosofía occidental y la teoría social [...] se considera «Occidente» como la única tradición de pensamiento legítima capaz de producir conocimiento y como la única con acceso a la «universalidad», la «racionalidad» y la «verdad». El racismo/sexismo epistémico ve el conocimiento «no occidental» como inferior al conocimiento «occidental»”. (p. 343)

El que se reconozca y además se institucionalice esa supuesta superioridad epistémica en espacios como el escolar, y para fines de mi estudio, en los espacios universitarios donde se forman las personas ayöök, contribuye a la construcción de una postura alejada de la filosofía propia de los pueblos originarios y lo que significa en nuestras vidas. Desde esa postura de superioridad es que “se niegan y desechan por particularistas las voces y el pensamiento críticos provenientes de personas y grupos inferiorizados y subalternizados por este racismo epistémico/sexismo epistémico hegemónicos” (Grosfoguel, 2011, p. 344).

En el apartado que sigue busco llevar este marco analítico sobre la lengua indígena y los sistemas de opresión racista, en el caso concreto de la lengua ayöök y sus procesos de desplazamiento a lo largo del tiempo.

3.2 La escolarización y la lengua ayöök

La lengua ayöök tiene diversos lugares en las vidas de las personas participantes de esta investigación, porque nuestras experiencias en relación con ella varían en sus formas y expresiones de violencia racista. Esta diversidad como ya mencioné, no se explica solo desde las propias experiencias universitarias individuales, sino que se construye desde las historias de racismo lingüístico y epistémico que nuestros padres y madres, abuelas y abuelos vivieron, al punto de que es posible hablar de genealogías del dolor con respecto al racismo lingüístico ejercido en contra de la lengua ayöök, en la persona de sus hablantes.

Para situar estas historias colectivas, es necesario relevar el papel que el largo y violento proceso de escolarización de las personas totontepecanas jugó con respecto al manejo de la lengua ayöök, al punto de que su realidad actual es la de una lengua en proceso de desaparición.

Como sabemos, la relación histórica de las lenguas indígenas y la escolarización en México comienza con situarse en el marco de la construcción de un Estado nación en consolidación, que durante el siglo XIX asumió un “ideario civilizatorio, sustentado en la educación escolar [...] en la castellanización escolar” (Pellicer Silva, 2021, p. 117) orientado a lograr que las personas y comunidades lingüística y culturalmente diferenciadas, denominadas “indígenas”, se insertaran a la “vida activa de la nación mexicana” (p. 117). La preocupación porque el indígena mejorara sus condiciones de vida enclavadas en la pobreza y el desprecio, se atendía con el proyecto educativo civilizatorio dirigido a esta población. La educación escolar pública fue concebida como el principal medio para “progresar”. En el largo proceso de conformación de la nueva nación, esta idea rectora de la política educativa, ha apelado al cambio cultural y la castellanización como vehículos para el desarrollo nacional y el progreso de todos sus habitantes, con especial atención en la población indígena cuyas lenguas y culturas fueron consideradas como impedimento para su civilidad y superación.

La escolarización en todos sus niveles (inicial, básica, media superior y superior), está relacionada con un ideario civilizatorio de origen. Además, se le asocia a una pretensión de mejorar como personas, de superar condiciones de vida que explican la desventaja social y de clase, así como aspirar a la movilidad social. En el caso de las comunidades indígenas, sin embargo, el ideario civilizatorio se fundamentó en el racismo lingüístico y el racismo epistémico que configuraron la política del mestizaje, bajo la apariencia de “una política de igualdad que favorecería el uso generalizado del español” (Pellicer Silva, 2021, p. 117), nombrando a esta lengua como la lengua nacional⁶³. Por ello, la tarea era “liquidar los “dialectos” [...] La idea central de las naciones recientemente formadas era lograr “la unidad nacional”, confundiendo esta unidad con la uniformidad cultural [...] la idea de la aniquilación de las lenguas indígenas y de sus culturas, hoy llamado etnocidio” (Nahmad, 1997, p. 115).

⁶³ Astudillo Ventura (2016) cita a Justo Sierra (entre diversos cargos públicos que ocupó, destacó el haber sido titular de la Secretaría de Instrucción Pública –hoy Secretaría de Educación Pública– y fundador de la Universidad Nacional Autónoma de México, que lo designó *Maestro de América* por su trabajo en favor de la educación en nuestro país entre los siglos XIX y XX) en un discurso que ofreció en 1887, sobre el objetivo de la educación primaria obligatoria en relación con los dialectos: “ir destruyendo, borrando, toda esa multitud de idiomas o dialectos y estableciendo en lugar suyo una sola lengua, la lengua nacional”. (Discurso, 1 de diciembre de 1887, en Obras completas del maestro Justo Sierra. La Educación nacional, UNAM, México, 1948, t. VIII, p. 190).

Para el caso de la región mixe, Nahmad (1965) refiere con su estudio realizado en esta región, que contar con una escuela era símbolo de prestigio, señala incluso que esto ocurría cuando se trataba de “un buen edificio” (p. 107). Totontepec era una de esas comunidades, y el propio autor, la describe como “uno de los poblados más aculturados” (p. 107) junto con otros como Zacatepec y Ayutla. La aculturación aparece como un logro y como el estado ideal de las comunidades indígenas. Incluso, este autor señala al monolingüismo, que según su investigación para 1960 era del 80% en la región, como “uno de los problemas más importantes que deberá resolverse para integrar a los mixes a la vida nacional” (p. 36). Para cuando Martha Romer (1982) lleva a cabo su propia investigación en Totontepec, registra que el monolingüismo ya había disminuido:

“considerablemente en los últimos años por la enseñanza del castellano en las dos escuelas. La migración escolar y laboral ha contribuido también a una mayor penetración de este idioma así como el contacto con las madres y los padres salesianos que no hablan el mixe”. (p. 36)

Por su parte, Margarita Cortés Márquez (1995), lingüista mixe de Ocoatepec (agencia totontepecana), encuentra en su estudio en Totontepec sobre actitudes lingüísticas con respecto al español y al ayöök, que “la mayor parte de la gente posee una lealtad lingüística muy profunda, tanto campesinos, comerciantes y estudiantes, excepto los profesionistas como los maestros” (p. 118). Señala que en el caso de los campesinos, transmitían las dos lenguas a sus hijos (y se asume que también a sus hijas): el ayöök y el español “uno para que no se les olvide la lengua y otra para que no se les dificulte aprender en la escuela” (p. 116). Aparece la escuela como un lugar de importancia dentro de la vida comunitaria que define incluso cómo actúan las personas totontepecanas con respecto a su propia lengua. Hay una preocupación real porque a las hijas y los hijos les vaya bien en la escuela, que no tengan problemas de comunicación; esta idea se refuerza con la postura de los maestros, que la autora refiere como nativos y hablantes de la lengua ayöök.

La misma autora encuentra también que los maestros recomendaban a los padres de familia el uso de la lengua para el ámbito doméstico y que se incentivara el uso del español en los grados superiores de primaria o en la secundaria, lo cual se justificaba debido a la exigencia de los programas de estudio oficiales. Sobre su tarea docente, la autora encuentra que los maestros usan la lengua ayöök como medio para la enseñanza y el aprendizaje del español en los primeros grados de escolaridad, aunque también encuentra que “existe en cierta forma una actitud consciente e inconsciente en el arraigo a la cultura de parte de los maestros” (Cortés Márquez, 1995, p. 117). Llama la atención que cuando la autora entrevista a estudiantes, se

observa que se trata de hablantes activos del ayöök, pero lo hablan fuera de la escuela, porque los maestros no permitían hablarlo en ese espacio, donde la prioridad era el aprendizaje del español. Su uso de la lengua era en espacios como “la casa, en el patio de la escuela y en la calle” (p. 118).

Por su parte, Sigüenza (2015) analiza el papel de la escuela redentora también en la región mixe, y señala que sus prioridades como escuela rural eran lograr “el cambio en su mentalidad, enseñar la lengua nacional y erradicar los “dialectos”, dar a conocer las leyes nacionales” (p. 148). Estas prioridades se mantuvieron durante las décadas de 1920, 1930 y 1940 dentro de un contexto de fanatismo, desatención por parte de las autoridades y desinterés de la población: “dispersión poblacional, pobreza, creciente migración, analfabetismo y alcoholismo; en dicho entorno la percepción de la escuela entre la población fluctuaba entre un espacio que iba a permitir salir del “atraso cultural” y una imposición del gobierno” (Sigüenza, 2019, p. 284). Su misión castellanizadora era la guía pero los maestros, a juicio del autor, “no estaban profesionalmente capacitados” (p. 283) y desde entonces, se les pedía cumplir con muchas más actividades que las destinadas al espacio del aula y el trabajo docente.

3.2.1 Genealogías del racismo lingüístico en la escuela

En este escenario, la escuela en Totontepec es recordada por los padres y madres, como el lugar donde tenían que hablar en español y las consecuencias de no hacerlo eran el castigo físico y la humillación. Las historias familiares, dan cuenta del acto concreto que supuso el racismo estructural ejercido desde el Estado, diseñado como política educativa lingüicida. Muestran cómo se presenta en la vida cotidiana de las familias de Totontepec y permite analizar sus alcances y su impacto en nuestras vidas, como la primera generación no monolingüe en mixe, bilingüe en mixe y español y principalmente, monolingüe en español.

En lo que sigue recupero las memorias de la ingeniera Mirtha, la médica Maleny y la maestra Marissa, en relación con sus genealogías familiares, escolares y lingüísticas. A sus experiencias, presentadas desde el capítulo anterior, agrego las voces y experiencias del ingeniero Obed y del ingeniero Ricardo.

Obed es el primer ingeniero en mecatrónica originario de Totontepec. Es hablante del ayöök como su primera lengua y regresó al pueblo después de 12 años de estancia en la ciudad de Monterrey, estudiando y trabajando para una importante empresa japonesa en el ramo automotriz dentro del área de robótica. Llegó a esa ciudad como parte de las ofertas laborales

que otras personas de Totontepec ya conocían. En su historia, es uno de sus hermanos mayores cuya experiencia de migración por razones laborales, lo conecta con una oportunidad de entrevista en esa empresa y decide migrar con ayuda de este.

Obed no salió del pueblo con el fin de estudiar, pero en el camino de su desempeño laboral se encontró con la posibilidad de hacer una carrera profesional en ese campo. Actualmente vive en el pueblo y es dueño de su propio negocio en atención a dispositivos electrónicos. Es mi primo segundo por parte de mi madre y al igual que Marissa, Maleny y Ricardo, también fue su alumno en la asignatura de inglés durante sus estudios de bachillerato en el Colegio de Bachilleres ubicado en nuestra comunidad.⁶⁴

Por su parte, Ricardo es ingeniero industrial especialista en calidad y procesos, actualmente ejerciendo en el ramo automotriz de la Ciudad de México, a la cual llegó a estudiar la carrera. En esta ciudad su familia cuenta con casa propia, por lo que la decisión de migrar a dicha urbe para estudiar la universidad corresponde a una decisión familiar. Su primera lengua es el español, aunque entiende algunas palabras y expresiones en ayöök principalmente debido a que su abuela materna es hablante de esta lengua y bilingüe en español. La posibilidad de contar con su colaboración para esta investigación, se debió a ciertas condiciones de seguridad: es nieto de una amiga de mi madre, fue también alumno de mi madre y mi relación con él es amistosa, considerando que lo trato desde 2010⁶⁵.

A través de sus testimonios, y de información registrada por INEGI (2020) y analizada por Gallardo Vásquez (2020), presento lo que el trabajo de campo mostró con respecto al proceso del despojo lingüístico ocurrido en Totontepec, con evidencias claras en nuestra generación y las posteriores. Que los padres y madres interrumpieran la transmisión de la lengua ayöök en nuestra generación, solo es posible de comprender si vemos hacia las historias y experiencias de esas familias. No se entienden sus vivencias en relación con la lengua ayöök sin la mirada de proceso, pues los testimonios alrededor de la escuela y su lugar de poder en la vida de las abuelas y madres, abuelos y padres, aparecen de manera constante en las memorias de las personas profesionistas ayöök que colaboraron en esta investigación. En el trabajo de campo, todas las historias narradas remitían a sus abuelas y abuelos, a lo que sus padres y madres les contaron sobre cómo la escuela prohibía y castigaba hablar ayöök y cómo experimentaron dichas violencias.

⁶⁴ Su trayectoria universitaria y profesional la presento con detenimiento en el apartado 3.3.1

⁶⁵ Su trayectoria universitaria y ejercicio profesional las describo en el apartado 3.3.3

La ingeniera Mirtha relata que de la generación de sus abuelos, únicamente su abuelo materno concluyó algún grado de primaria, pues en ese entonces, solo los niños iban a la escuela. De sus abuelas, ella recuerda que ninguna fue a la escuela:

“En el sentido de mis abuelos y mis abuelas, pues mi abuelo Ama es el único que tal vez llegó a tener un poquito de experiencia en la escuela, tal vez 3ero de primaria por ahí se quedó, realmente seguir estudiando más ya no. Mi abuela Chabela, mi abuela Mari, pues no, ellas no, no fueron a la escuela”. (E_Mirtha_20221220)

Sobre sus padres, cuenta que salieron desde muy pequeños del pueblo, aproximadamente a finales de la década de los 80's:

“Mi mamá tiene 48 y mi papá tendría 52 este año, entonces, ahora sí que ambos desde muy chiquitos tuvieron pues que salir del pueblo, justamente sí se enfrentaron [...] esta parte de introducir el español al pueblo y como que no les permitían en la escuela hablar en mixe, mi papá principalmente me cuenta que eran muy drásticos y que si hablabas en mixe te pegaban, algún tipo de violencia, a mi mamá ya no le tocó eso pero lo que sí le tocó es que ya tenía que hablar español, español, español o le hacían feo los maestros, bueno, insultos más bien, de ser tonta o no querer superarse [...] realmente no sé si iban a seguir la secundaria”. (E_Mirtha_20221220)

También recuerda que fue en la escuela donde el español era la lengua obligatoria y que en función de las exigencias hacia los padres y las madres de familia, en su casa les hablaban en español:

“Nos decían que *porque en la escuela eso es lo que hablan, aquí en la casa les hablamos español porque eso es lo que sirve*. Obviamente se acordaban de todo lo que había pasado antes, de que les pegaban por hablar mixe, que les exigían a sus padres, nuestros abuelos pues, que la familia les hablaran en español a sus hijos, era prohibido hablar mixe en las escuelas. Esa es la generación de mis papás, les tocó todavía [...] en mi grupo, yo creo que eran como 5 alumnos los que hablaban mixe así bien de tal vez 20 o 25 niños que éramos y no lo hablaban en el salón, hablaban mixe solamente afuera”. (E_Mirtha_20221220)

Es a partir de estas experiencias de abuso, que su padre y madre decidieron no enseñarle mixe; a lo que también sumaron las experiencias difíciles que vivieron en la ciudad cuando salieron del pueblo a trabajar. Un contexto donde no solo no era indispensable, sino que el ayöök era un obstáculo:

“los hacían menos por el hecho de que ellos hablaban la lengua, lo que buscan las demás personas es que tú hables español y te des a entender para que ellos puedan trabajar contigo o que tú puedas acceder a un trabajo, por eso mis papás alimentaron esa idea de que no era lo ideal hablarnos mixe y mi abuelita materna también”. (E_Mirtha_20221220)

En la historia de Marissa, ni sus abuelos ni sus abuelas fueron a la escuela. Es su abuela materna quien le habla en mixe y con quien recuerda comunicarse solo en mixe; no es coincidencia que ella no haya tenido ninguna experiencia escolar de castellanización:

“Mi abuela materna me enseñó porque solo en mixe me hablaba, ella no sabía español, pero mis papás no, ellos me hablaron en español sobre todo y después fue cuando comenzaron a hablarme en mixe, hasta que comenzaron los reclamos de porqué les contestaba en español. Nunca me corrigieron, nunca me dijeron que era necesario responder en mixe. Cuando en su momento les pregunté por qué antes nunca me hablaron en mixe, me respondieron *Pues es que como en la escuela aprendías solo español...* ahora me hablan solo en mixe y es muy raro que me hablen en español, hablo mixe con mi papá, [...] pero para mí es raro platicar con mi mamá en mixe, ¡es muy raro! y se siente raro [...] se escucha muy distinto”. (E_Marissa_20220919)

Se considera hablante de mixe “al 50%” pero puede conversar con las personas monolingües en mixe aunque no tenga, según su propia opinión, un vocabulario amplio. Es interesante notar que cuando estuvo en la universidad al tiempo que era maestra en la primaria católica del pueblo⁶⁶, se autodenomina como hablante de ayöök y no entra en medidas porcentuales para aclarar su nivel de dominio del ayöök. Actualmente, lo practica en su familia pues su relación con la lengua es cercana y porque ésta siempre ha estado presente en el ámbito familiar. El uso de la lengua ayöök durante su estancia en la ciudad fue solamente con su padre y madre, mientras que en el pueblo la usa cotidianamente, aunque poco con su esposo, poco con su hija y son principalmente su madre, a quien considera que lo habla mucho mejor que ella, y su padre, quienes le están enseñando a la nieta:

“él le habla solo en mixe, por lo menos que lo entienda si no lo logra hablar, ojalá que con el tiempo sí lo pueda pronunciar, muchos de los niños cuando están así chiquitos, lo hablan muy bien pero ya con el paso del tiempo se les va olvidando por la falta de práctica, por eso lo practico con ella y sí entiende todo pero no lo habla, solo algunas palabras”. (E_Marissa_20220919)

También en la historia de Maleny, es una de sus abuelas, la abuela paterna, quien al ser monolingüe en ayöök, se convierte en responsable de la transmisión de esta lengua para ella, siendo niña. Maleny convivió primero con el español como lengua principal, pero refiere que: “Al llegar al pueblo para entrar al kínder, yo veía a mis compañeritos que ellos sabían mixe y yo no sabía y me sentía muy mal” (E_Maleny_20221011). Aprendió la lengua en su entorno familiar, sobre todo con la abuela, a pesar de lo difícil de la pronunciación. Hasta 6to año de primaria,

⁶⁶ Cfr. Capítulo 2 sobre las mujeres ayöök, en el 2.3.1 *La historia de Marissa*, específicamente en el apartado *Estudiar bajo una red de tutela*.

recuerda que seguía pronunciando mal y que la lengua ayöök estaba muy presente en su época de primaria, pues los niños y las niñas hablaban en mixe en la escuela entre ellos y ellas; mas no así con las personas adultas, ni aunque se tratara de paisanas y hablantes del ayöök. El espacio escolar a finales de los 90's, era un espacio que sonaba principalmente en español.

En casa, no era con su padre y madre con quienes hablaba en ayöök. Su experiencia cuando se fueron del pueblo a la ciudad para trabajar, los enfrentó a que no sabían hablar bien el español, lo que influyó en el tipo de trabajos a los que accedieron:

“era de repartidor, en un restaurante, en casa, de lo que hubiera pero experiencias muy feas, de tratos irrespetuosos, experiencias escabrosas donde luego te regañan si haces algo mal y luego vienes de un pueblo y no sabes hacer tal comida y te regañan, adultos regañándolos porque no entienden, porque no comprendían totalmente lo que les decían, como si no fueran adultos también”. (E_Maleny_20221010)

Las memorias de ellos: Ricardo y Obed

En la historia de Ricardo, el antecedente de violencia en contra de la lengua ayöök encarna en la vida de su abuela materna, cuya experiencia definió su relación con el mixe:

“Lo que definió eso fue que en su momento mi abuelita no hablaba español y en la escuela le pegaban para que no hablara en mixe, entonces de cierta manera para ella lo correcto era hablar español. Mi abuelita nos enseñó muy poco, no la culpo porque ella nos enseñó a hablar español que era lo que no dominaba [...] lo hizo para que nosotros habláramos mejor el español, en la casa en el pueblo hablamos principalmente en español y palabras o expresiones cortas en dialecto, bueno en mixe [...] Sí me gustaría haberlo aprendido pero no me causa conflicto porque sé que no es que mi abuelita no nos quisiera enseñar sino que ella no nos enseñó porque hizo lo mejor de su parte, por lo mismo de cómo creció y cómo la educaron a ella”. (E_Ricardo_20221205)

Para Ricardo, es la historia de su abuela materna, única responsable de él y su hermano como tutora legal, la que explica que actualmente él no sea hablante del ayöök. Desde su comprensión de las violencias que vivió siendo niña –ella y otras personas en Totontepec–, él entiende por qué se ocupó de enseñarle solo español. Sin embargo, refiere que estando en el pueblo, le gustaría hablar el ayöök porque la lengua hace parte de la vida comunitaria. Ejemplifica el caso de la participación de la ciudadanía en la Asamblea:

“cuando hay cambio de autoridad se me hace muy chingón cuando las personas hablan en las juntas, he visto personas que hablan en dialecto y causan más impacto, el tener una persona de Totontepec y que hable mixe causa impacto. Sí me gustaría hablarlo pero no me he tomado el tiempo para desarrollar el aprendizaje porque mi vida está aquí, aunque mi relación más fuerte en realidad es con mi abuelita directamente, ella nos inculcó el amor al pueblo y a sus raíces porque al final de cuentas de ahí es mi abuelita, de ahí son mis bisabuelos, le tengo mucho cariño al pueblo, sí me inculcaron los usos y

costumbres y tradiciones que tienen allá y sí lo asocio, aunque no hable mixe”. (E_Ricardo_20221205)

Por el contrario Obed, no tiene la referencia de la historia escolar de su padre y su madre; pero sí las experiencias de desprecio que ambos vivieron cuando interactuaron en espacios urbanos:

“primero, pues siempre habían estado en el pueblo, luego solo hablaban mixe y no ve que hubo un tiempo donde se burlaban mucho de los que son de pueblos indígenas de los que provienen ahora sí de una comunidad y su manera de expresión, o sea no expresan bien el español y como que no lo pronuncian correctamente”. (E_Obed_20221027)

En la familia de Obed, la lengua de uso cotidiano es el ayöök. Su madre incluso fue monolingüe en ayuujk, pues siendo migrante originaria de Tlahuitoltepec, primero tuvo que acercarse a la comprensión de la variante ayöök de Totontepec:

“mi mamá no sabe leer, ella también viene de una situación muy difícil de lo que es la pobreza ¿no?, lo que conocemos en las comunidades. Entonces dentro de eso la recomendación fue: *estudia hijo, aprende y pues ojalá Dios quiera en un futuro seas alguien importante*”. (E_Obed_20221027)

[...]

“Mi madre es migrante, ella es de Tlahui y antes no entendía el español, entonces era muy difícil que nos explicara cosas que le decían en español en la escuela, yo nunca lo sentí como algo malo hasta que reprobé, dos veces reprobé, en la primaria, y mi mente de niño decía ¿¡qué siempre voy a estar aquí!? Ya viejo de 13, 14, 15 y todavía en la primaria (risas) [...] Mi mamá no tiene estudios, mi papá tampoco, pero sí sabe leer y escribir, mi mamá no pudo aprender y ya ahora de grande pues no había quién le enseñara, nos fuimos todos los hombres y mis hermanas se casaron, ya ahora que regresé mi mamá ya está más grande, ya habla mucho español, pero habla más en mixe, entre nosotros más”. (E_Obed_20221028)

Mis propias memorias

En la genealogía de mi madre, la humillación por ser hablante de ayöök también está presente. Primero contra mi abuela por ser monolingüe en ayuujk, originaria de Tlahuitoltepec, y después contra ella misma, como niña hablante de ayöök, que con 13 años de edad, salió de Totontepec a la ciudad de México. Vivió el crudo racismo que se inflige en el cuerpo de una pequeña indígena y en su existencia como una persona a la que se puede inferiorizar impunemente. La experiencia en esa ciudad en la década de los 70's, así como su paso por experiencias educativas similares, determinaron su manera de percibir la lengua mixe; con la diferencia crucial de que mi madre no tuvo acceso a una experiencia educativa reivindicativa como la tuvo Mirtha en la universidad.

Con esta genealogía, mi historia es una de tantas, la tragedia común de la que habla Aguilar Gil (2020): “Abuela monolingüe en mixe. Mamá bilingüe mixe-español. Nieta monolingüe en español... ¿Les suena conocido?” (p. 71).

Siendo niña migrante en Bakersfield, California, Estados Unidos, viví un entorno donde el inglés se convirtió en la lengua que hablé y de la cual tengo memoria con mayor claridad que con respecto al ayöök o el español. Cuando volvimos al pueblo ya hablaba un poco de español porque desde que volvimos a Oaxaca el idioma que me rodeaba era ese. Mi tía Aida, hermana de mi padre y maestra de primaria, se encargó de enseñarnos a mi hermana menor y a mí. Para cuando entramos a la escuela en Totontepec, sabíamos comunicarnos pero nos tomó un tiempo aprenderlo con fluidez. Éramos las niñas que no hablaban mixe, a las que los compañeritos y compañeritas del salón nos explicaban, unas con paciencia y otros con groserías para que no nos insultaran y nosotras ni enteradas. Con todo, mi infancia en Totontepec está rodeada de ayöök en cada espacio que habité, pero con menor presencia en la casa donde crecí.

“Siento que por no hablar mixe no entiendo mucho de mi propio origen, de la conexión con la naturaleza, de la manera de decir lo imponentes que son nuestras montañas, de la fuerza en los truenos y lo que habita nuestro bosque. Siento que es una mutilación y que no estoy exagerando. La cuestión es si podré vivir así, a veces pienso que sí, que no necesito volver al ayöök para ser mixe, pero luego me preocupo y me da rabia sentir que soy incompetente, que mi mente no puede aprender y que estoy exhausta de todo al tiempo que reconozco que no entenderme mixe es resultado de procesos extremadamente violentos contra mi padre y madre, contra mis abuelas y abuelos, contra mi historia como nieta de migrantes, de personas de Tlahuitoltepec. Hoy digo con libertad *Soy una mujer mixe*, a veces digo *Soy una mujer ayöök*, pero tuvieron que pasar 17 años fuera de mi pueblo y muchas cosas en el camino, para llegar a este punto... Sigo viviendo principalmente en la ciudad de Oaxaca y no he regresado a los espacios laborales donde me movía, llevo en realidad una vida muy libre, con gente que reflexiona sobre estos temas, que cuestionan al sistema y que vive también muy libre; pero de no ser así, de tratarse de los espacios laborales y universitarios que frecuentaba, lo cierto es que encontrarme con el racismo otra vez no será extraño”. (DC_28 de diciembre de 2022)

En nuestras genealogías, experimentar el racismo era lo cotidiano. Lo sigue siendo ahora y el abandono de nuestras lenguas es un proceso que viene de ese pasado y se refuerza en el presente. Como dice Carlos Fregoso (2019), el abandono de una lengua no es una elección libre pues el racismo lingüístico es un fenómeno palpable en las decisiones de las familias indígenas de no transmitir las lenguas a sus hijos e hijas, al constatar en el contexto fuera de los pueblos, que la lengua que abre puertas es el español: “abandonar la lengua, eso son decisiones muy fuertes que han tenido que tomar personas indígenas si quieren sobrevivir” (Canal Gisela Carlos Fregoso, 2019, 2m41s). Es la medida del progreso, la evidencia de que ahora eres una persona

educada, con preparación y con posibilidades de vivir fuera del pueblo, en un entorno donde hay más oportunidades.

“Nadie decide dejar de hablar una lengua simplemente porque otra le parece más útil. La pérdida de una lengua no es un proceso pacífico en el que los hablantes abandonan una lengua por otra, es un proceso en el que median castigos, menosprecios y en la mayoría de los casos, colonialismo contra los pueblos que las hablan”. (Aguilar Gil, 2020, p. 78)

Al respecto, mi madre y padre dicen que yo “no sufrí” por el mixe y que por eso quiero aprenderlo, porque no sé lo que es sufrir por no hablar bien. Mi padre sobre todo, está orgulloso de que me expreso con propiedad, que soy “de estudios”. Para él, cumplió su parte enseñándome y procurando mi aprendizaje del español. Ahora mismo piensa que si ya estudié una maestría no es para que vuelva al pueblo ni para que me case: “¿para qué hiciste tanto esfuerzo? ¿Dónde vas a aplicar todo eso que ya aprendiste? Tú ya estás en otro nivel hija” (DC_29 de diciembre de 2022).

Se repite la historia del maltrato y la discriminación que las personas que nos antecedieron, vivieron por razón de la lengua ayöök. A golpes y castigos físicos aprendieron que el español era la lengua correcta de aprender, que ser mixes los tenía en la pobreza y que civilizarse era lo necesario para progresar. Ellas y ellos, en función de sus posibilidades y los lugares que pudieron conocer al salir del pueblo, construyeron vidas en sintonía con ese discurso. Nos heredaron posibilidades aún mejores: educación básica completa, educación media superior, educación superior en el caso de la Dra. Maleny, el Ing. Ricardo, la Ing. Mirtha y yo.

La relación entre la escolarización y la lengua ayöök, se condensa como racismo institucionalizado histórico, que marcó las trayectorias familiares y escolares con los efectos de: interrupción de la transmisión de la lengua desde una genealogía del dolor y el rechazo fundamentado en la utilidad-superioridad de la lengua nacional impuesta; apropiación de idearios colonialistas (colonialismo introyectado); una realidad de desplazamiento lingüístico que se extiende por toda la comunidad. Efectos que trascendieron hasta nuestra generación, en la que nuestras experiencias de vida y también de profesionalización, están condicionadas por esa genealogía, resultando en una relación con la lengua ayöök distinta en función de esos antecedentes. Lidiamos con el desplazamiento lingüístico según hayamos pasado por experiencias reivindicativas o no, algunas en el ámbito escolar y/o universitario, otras en espacios colectivos de acción comunitaria.

3.3 Las voces de profesionistas ayöök: lengua ayöök, trayectorias universitarias y ejercicio profesional.

Una vez recuperada la mirada en el pasado, en las genealogías que explican el desplazamiento generacional de la lengua ayöök a partir de las experiencias de racismo lingüístico vividas por las familias, mi lectura de la época más reciente me lleva a analizar los diversos caminos andados en la universidad, de las personas profesionistas de Totontepec que colaboraron con este trabajo.

Mientras presento sus trayectorias de profesionalización, me enfoco en analizar qué pasó y qué papel ocupó la lengua ayöök en las diferentes experiencias universitarias de estas sujetas y sujetos ayöök. Analizo por una parte, experiencias que se dieron en el marco de la llamada “universidad convencional”, sin atención a la “diferencia étnica”. Por otra, recupero una experiencia situada en una institución de educación superior que, si bien no se denomina intercultural, sí promueve en su quehacer pedagógico y formativo, la visibilidad de la diversidad cultural y lingüística.

3.3.1 Entender al mundo en lengua ayöök es una dura desventaja: racismo en la universidad y fuera de ella. La historia de Obed.

Del relato del ingeniero Obed destaco la claridad con la que vincula su experiencia escolar inicial, como base de su postura con respecto al idioma mixe. Para él: “Todo comienza cuando uno empieza a asistir a la escuela, cuando uno ahora sí lo ingresan, lo inscriben, y dentro de eso pues mis padres siempre me decían *Hijito tienes que echarle ganas*”. Su historia resalta la presencia del dolor por las consecuencias sociales de ser hablante de mixe y la discrepancia con el sentir de quienes no lo hablamos y lo experimentamos como una ausencia que nos duele. En su historia, no hablar mixe no puede ser motivo de dolor, porque desde su niñez, hablarlo fue un dolor real:

“Entré directamente a la primaria, y ahí vienen las primeras situaciones que viví ¿no? como cualquier otro niño de los que vivimos aquí en la comunidad o hablamos mixe. Entonces en aquel tiempo la situación era un poquito más, de hecho más difícil, casi no se escuchaba a alguien hablar en español solamente era en la escuela, entonces yo entro a la escuela primaria y la situación fue que los maestros me hablaban en español y el problema fue que yo no entendía nada de español, ¡nada, nada, nada! [...] me decían pues, me imagino, porque la verdad no entendía qué era lo que ellos querían que yo realizara pero como no entendía a veces me decían *carga un ladrillo, carga el otro ladrillo* [...] me pegaron, a golpes pues, después hubo momentos donde me pegaban ahora sí *pon tu mano*, y ahí me daban uno del otro lado y otro... porque no realizaba mis trabajos, pero no era porque yo no quisiera sino porque realmente no entendía qué era lo que tenía que hacer”. (E_Obed_20221027)

Era 1994 y en su contexto familiar nuclear la lengua que organizaba la vida era el ayöök. Su mamá era monolingüe en ayuujk y tenía un alto nivel de comprensión de la variante de Totontepec; su papá, además, hablaba más o menos el español. Todos sus hermanos y hermanas hablaban mixe en casa y me cuenta solo de uno que hablaba muy bien el español, con quien se apoyó para aprenderlo. Este hermano es quien más adelante en su historia, también lo apoyó durante su trayectoria universitaria.

Para la época en que Obed y yo experimentábamos la niñez, la escuela seguía proponiéndose que el “indio”, encarnado en las niñas y los niños de Totontepec, monolingües en los años 90’s, dejara de serlo principalmente en cuanto al idioma. Fue de los aspectos más atacados para corregir. Castigos físicos por no hacer lo que se les indicaba como estudiantes, reprobación y falta de atención a las necesidades de personas monolingües y en proceso de ser bilingües, fueron la constante en la etapa de primaria de Obed. Pasar de ser monolingüe en ayöök a hablar únicamente el español, fue resultado principalmente de la intervención violenta de la escuela. Dentro de su entorno familiar y comunitario, la lengua que organizaba la vida de Obed era el mixe, pero la experiencia de reconocerse en desventaja la describe como:

“me sentí tonto, lento pues, reprobé [...] aunque los maestros me animaban y cumplían con lo que era su trabajo hacer, reprobé y vi cómo los demás, mis compañeros ya iban en 5to grado ¡ay! Ellos ya van en quinto grado y yo ¡aquí estoy, otro año más! (sentido jocoso) [...] me costó aceptar esa parte que reprobé, y después de eso dije: pues tengo que echarle ganas [...] pero los primeros días fue malo, ¡ay! ¡está mal! ¡me sentía mal pues!”. (E_ Obed_20221027)

Los años que vivió la fase de adaptación al español, los recuerda como un lapso en la primaria en el cual su principal preocupación era entender esa lengua que influía en su desempeño escolar:

“estuve batallando porque no entendía bien el español, pero, de todo lo que pasé los 4 años yo empecé a decir o en mi mente mismo, ya no voy a hablar mixe, ya no voy a hablar mixe porque veo que es algo complicado, hablar mixe se sufre, ahora sí ahí es donde uno comienza a meterse en la mente no es que mixe es bueno dentro del pueblo, pero afuera es español, ahí fue donde fui fortaleciendo de ese lado en mi mente no pues mejor español, y desde aquella vez en la secundaria todo en español, de hecho ya no hablaba mixe”. (E_ Obed_20221027)

El lugar de la lengua en esta historia, es totalmente opuesto al de la reivindicación étnica. Es en realidad motivo de que se ejerciera sobre él como niño, violencia escolar. Años después, al encontrarse en una ciudad del norte del país como Monterrey, por motivos laborales que posteriormente pudo alternar con un proyecto educativo de nivel superior, la diferencia por

razón de apariencia física y de no contar con dinero, “se acentúa por mi tonito al hablar”, dada su condición de persona bilingüe que con toda razón le preocupaba. Su experiencia de vida escolar dentro del pueblo, no en la universidad, sino desde su niñez, es la que determina su relación inicial con el mixe; aunque después, la experiencia fuera del pueblo tanto en el espacio laboral como el educativo universitario, refuerzan la condición de desventaja que le representa hablar una lengua indígena.

Por ello es que en el contexto urbano, estudiar es un medio para resolver de manera importante esa desventaja. En su perspectiva, un trabajo con profesión y ya no un oficio, le permite alcanzar ciertas condiciones de mejoría social, como la estabilidad económica y un trabajo digno que favorece formar una familia.

A través de su primera inserción al mundo laboral como técnico en el área de robótica automotriz en una empresa japonesa, tuvo la posibilidad de estudiar en el turno vespertino, lo que le permitió ascender con su título profesional dentro de esa estructura:

“para mi familia iba a ser un orgullo [...] dentro de mi mente estaba que ya teniendo mi profesión voy a tener un trabajo estable [...] voy a tener una familia, mi familia no va a tener escasez económico, voy a tener un buen trabajo para darle una buena vida a mi familia, a mis hijos [...] ya estando dentro del trabajo, pues comencé como técnico, yo veía a los ingenieros, los líderes que estaban ahí, ojalá algún día yo pueda estar como ellos [...] era como una meta, voy a echarle muchas ganas estudiar y ojalá algún día en el futuro pueda estar en esos puestos y sí, pues fui subiendo, yo ya estaba ahí al lado de ellos, poco a poco fui alcanzando esa meta”. (E_Obed_20221031)

Cuando conversamos sobre su relación con el ayöök, Obed subraya lo complejo de pensar en un idioma y tener que comunicarse en otro, porque así lo exigía la escuela y porque la vida fuera del pueblo es así, un mundo castellanizado:

“porque la verdad es muy complicado ¿no? Mixe, español y leer libros, era un poco difícil, de hecho era difícil porque primero yo pienso en mixe y luego tenía que aprender español y también... o sea eran dos, aprender español, aprender a leer y aprender a escribir, tres”. (E_Obed_20221027)

Ir a la escuela era un tema importante para su familia, todos sus hermanos y hermanas ya habían ido y él como hijo menor de 6, recuerda sentirse apoyado por ellos para mejorar su español. Si bien dentro de la familia y todos los espacios fuera de la escuela, su principal idioma es el ayöök, cuando está en la escuela, el mayor problema que enfrenta es entender el español. Su trayectoria académica mejora a base de dedicación al estudio y compromiso consigo mismo, lo que finalmente lo lleva a buscar la manera de continuar su preparación ahora a nivel universitario. Uno de sus hermanos mayores es quien migra primero a la ciudad de Oaxaca para

estudiar, pero con dificultades económicas para mantenerse dentro de la universidad. Deserta cuando se presenta la oportunidad de ir a trabajar a Monterrey con un sueldo aceptable considerando su nivel académico de bachillerato. Trabajando es que puede financiar los gastos de la carrera que finalmente logra cursar y promueve una oportunidad para Obed. Mediante este camino andado por su hermano, Obed se traslada.

El norte del país, donde ocurre esta historia, es un espacio radicalmente diferente al sur de donde salimos para estudiar. El propio espacio en sí mismo es un problema para ser, en el caso de Obed, un oaxaqueño estigmatizado:

“Allá hablan muy pesado, muy golpeado y pues uno oaxaqueño, y ellos altos, güeros, grandes [...] se nota que somos de una comunidad indígena, nuestro color, la altura, todo lo que es condición física, cambia a comparación, su expresión muy diferente, hablan bien español, no hablan mixe (risas) [...] o sea, cuando uno está en un pueblo, no pasa nada, puedes hablar mixe porque de ahí no sale uno [...] porque casi no voy a la ciudad pero el día que sale uno en la ciudad ahí es donde empiezas a batallar [...] haz de cuenta, uno quiere hablar rápido en español pero primero tienes que traducir como parte de mixe, si uno habla siempre mixe en la mente mixe, entonces tienes que traducir para expresarlo o hablarlo ya en español y parte de eso pierdes el tiempo de analizar de cómo se dice [...] no es que uno esté en contra del mixe o lengua natal sino que la vida allá afuera no te espera a que tú te pases de natal al español, es más, quieren inglés”. (E_Obed_20221027)

Su color de piel lo delató como extraño en un mundo de gente alta y güera, su modo de hablar lo clasificaba como “de pueblo”. La constante es el silenciamiento del origen y reconocerse como diferente y no pertenecer. En el contexto de la universidad, es testigo de violencia expresa contra otras personas como él:

“Me tocó, y hay una experiencia muy complicada que vi de un compañero indígena que –porque somos indígenas– que llegó de Chiapas. Entró, se fue a inscribir para entrar a la universidad, entonces resulta que él su pronunciación se escuchaba que era de un pueblo indígena, que hablaba una lengua natal y pues no hablaba correctamente español... Rápido en la universidad...”

–¿hablas un dialecto verdad?

– Sí

–¿Y de dónde eres?

Menciona un pueblo, pues ya sabes que el nombre de un pueblo siempre es a veces largo o curioso, y ya le empezaron a hacer como bullying y pues yo me decía ¡yo también soy de un pueblo indígena! [...] ¡¡y al rato!! [...] La verdad de plano le fue muy mal, de hecho reprobaba todas las materias, yo le decía: *Si gustas te puedo apoyar en lo que yo pueda*, y no, y no, hasta que se salió. Es que ahora sí le llovió de todo, de la discriminación, de la calificación, de las clases que no le entendía al español [...] ¿ve que por ser ciencia se mezcla con palabras muy técnicas? Y al final se salió. Nomás fue como un mes. Y eso es lo que yo me pongo a pensar, es bueno pero a la vez es... ¿qué podemos decir?, no. De hecho lo que es lengua natal es bueno, porque nos identifica como mexicanos, nuestra cultura, es parte de eso. Pero al igual, viendo la situación, en mi caso de lo que viví, de cómo batallé para aprender y viendo la realidad que afuera, bueno, pues tristemente así

es: si hablas mixe, si te va bien, no te van a hacer burla; pero si damos el tono que hablamos el idioma natal y no pronunciamos bien algunas palabras, simplemente **no nos van a dar trabajo**, no nos van a dar. Y yo sé que hablar mixe o lengua natal es bueno, pero la realidad allá afuera es diferente”. (E_Obed_20221027)

La noción de sentir orgullo o sentir preocupación por verse delatado a partir de una “pronunciación que se escuchaba que era de un pueblo indígena, que hablaba una lengua natal y pues no hablaba correctamente español, o sea rápido te das cuenta, pobrecito, habla como yo, porque yo era así” (E_Obed_20221027); es muestra de la falta de reconocimiento de estas lenguas, tan especiales e importantes como otras lenguas en el mundo, como las lenguas mayoritarias impuestas, pero colocadas en un lugar políticamente inferior (Harris, 2016). Frente a ello, algunas personas hablantes dan respuesta a esa asignación inferior con actitudes de orgullo y de autoreconocimiento como postura política incluso de defensa de la lengua, sin embargo, en la experiencia de Obed en ese entorno urbano del norte mexicano, no solo se trataba de que en el espacio universitario la violencia abierta contra quien era diferente por su origen indígena estaba permitida, sino que en el espacio laboral, se reforzaba la imagen profesional de personal capacitado, de cierto modo de expresión oral, de ciertos modales. Ambos espacios, enfocados en la normalización de la ciudadanía mexicana: la persona mestiza, blanca, castellanohablante. Entonces la diferencia parecía la oportunidad de la burla:

“Con los compañeros me llevaba bien, pues trato de ser amable y con respeto, eso siempre me ha ayudado, pero también no me dejé, porque ya había visto lo que hacían y aunque nunca me molestaron directamente, sí había ocasiones en que hacían comentarios, ¿ya ve que a veces se me van unas letras o expresiones que digo? y sí me daba cuenta como que decían cosas pero no me decían, o sea, como que lo sentía yo como incómodo, pero con mis amigos era distinto, pero sí traté de mejorar y el trabajo me ayudó mucho”. (E_Obed_20221028)

Su identidad ayöök representaba un lugar de desventaja en ese contexto y además era entendida desde su apariencia física por ser oaxaqueño:

“cuando uno anda en otros estados es oaxaqueño *Yo soy de Oaxaca* [...] a veces ya por nuestras características que somos un poco morenitos ya saben. ¡Sí!, ¡así nos identifican!, porque ahora sí lo que es la zona norte pues son puro güeros, altos, pues cambia [...] Es tan diferente que nuestras características físicas nos hacen ver, somos más bajitos, ellos son más altos [...] y normalmente nosotros somos identificados por nuestro color, a algunos les llama la atención y dicen

–¿de dónde eres?

–*Ab pues soy de Oaxaca*

y te dicen

–*¡ab pues sí! ¡me di cuenta!*”. (E_Obed_20221122)

Obed vivió así una forma de racismo que en Gall et. al. (2022) se explica como racismo latente ya que “opera sin que sea necesariamente percibido por las personas involucradas [...] es silencioso pero efectivo, pues garantiza el mantenimiento de una estructura creadora de desigualdades e inequidades que pasa desapercibida, de modo que sitúa a las personas en lugares fijos” (p. 47), definiéndolo en este caso por su color de piel, como perteneciente a un grupo “racialmente” inferior, el oaxaqueño. La expresión que utilizó la persona que define a Obed desde su apariencia física, evidencia lo naturalizado que tiene el dirigirse al otro desde una posición jerárquica y justificando su superioridad. Se trata de una manifestación del pensamiento racista, consistente en:

“ubica[r] al cuerpo de las personas en un lugar definido de acuerdo con su apariencia, pues sostiene que las características físicas o biológicas de ellas están directamente asociadas a sus prácticas, a sus maneras de comportarse e incluso a su inteligencia. Tal forma de pensar y de actuar implica rechazo, jerarquización, dominación e inferiorización de unos hacia otros”. (Gall et. al., 2022, p. 45 y 46)

Se racializa su diferente forma de ser a partir de su apariencia que está asociada, según este pensamiento racista, a sus prácticas culturales como oaxaqueño, una forma definida como “racismo de la diferencia” o “neoracismo” que es “un racismo cultural que no enfatiza las diferencias biológicas sino las identitarias.” (Gall et al, 2022, p. 48). Si este lugar común de ser oaxaqueño significó tal lugar de rechazo, asumirse como ayöök era impensable y no mencionar su origen mixe constituyó una estrategia para partir de un lugar menos desigual que el que este origen étnico representaba en la convivencia social.

En medio de esa “reproducción continua de jerarquías y desigualdades” (p. 46), Obed aprendió a moverse como estudiante aplicado en su universidad y empleado destacado en su lugar de trabajo, en tanto actor social “dotado de alguna forma de poder, en el sentido de que dispone siempre de algún tipo de recursos que le permite establecer objetivos y movilizar los medios para alcanzarlos” (Giménez, 2005, p. 8).

Aunque el percibir a Obed como oaxaqueño por su color de piel, es un acto cometido por una persona concreta en contra de otro individuo en concreto, el hecho da cuenta del alcance estructural que tiene el racismo, pues es una manifestación personal y directa, de cómo opera el racismo como sistema estructural:

“Decir que el racismo es un sistema estructural significa que este modelo de entender la diferencia humana ha ordenado a la sociedad, se ha filtrado en la construcción de las instituciones sociales (como la familia o la escuela) y de las instituciones políticas (como el Estado y sus organismos de gobierno), y se ha naturalizado en ideas, sentires y prácticas cotidianas. Por ello, este sistema beneficia a ciertas poblaciones a las que considera racialmente superiores, en menoscabo de poblaciones a las que inferioriza por su

supuesta “raza”, y su efecto consiste en la reproducción continua de jerarquías y desigualdades”. (Gall et. al., 2022, p.46)

Obed tiene claro que, estando en el pueblo, es redundante reconocerse ayöök. Es cuando se define en relación con un “otro”, es decir, desde la “imagen distintiva que tiene de sí mismo el actor social en relación con otros” (Giménez, 2005, p. 8), que su identidad ayöök se convierte en lo que Giménez concibe como un “atributo relacional y no una “marca”:

“cuando estamos en el pueblo no salen esos temas porque ya sabemos que somos de aquí, normalmente eso es cuando conoces a una persona de fuera y llega alguien, o cuando uno anda lejos”. (E_Obed_20221122)

Sin embargo, esta cualidad relacional que tiene la identidad en la especificidad étnica, sí pareciera, en la trayectoria profesional de Obed, una definición con la que ha tenido que moverse. Las fronteras identitarias colocan a unos en la escala social, por debajo de otros, como relación histórica en la que las comunidades indígenas han ocupado lugares inferiorizados en la escala social por ser clasificadas como “representantes de lo étnico”. Por tanto, no se trata de una relación interétnica o intercultural “neutral”, sino de una relación racista en la que quienes ejercen el poder de definición contra los sujetos, lo hacen desde: “posiciones estructurales de poder, a partir de las cuales puedan fijar las identidades de los otros, inferiorizar sistemáticamente, determinar y organizar las acciones en su contra [...] *Por ello es que el racismo es un sistema estructural de poder, no sólo una discriminación concreta*” (Gall et. al., 2022, p. 49).

La experiencia de profesionalización de Obed establece muy claramente que ser indígena ayöök en la educación superior es una condición problemática, y lo es también en el espacio laboral. De hecho, en su historia, ser ayöök es problemático en cualquier lugar que no sea el pueblo y es posible también mirar que la identidad étnica no solo no es una dimensión valorada en la educación superior, sino que es motivo principal de mal trato y rechazo dentro de la escuela. Sin ser motivo de vergüenza que su discurso permita percibir, es ese lugar donde ocurre el encuentro problemático con lo “indígena”, por lo que la silencia y como hablante de ayöök, también silencia a la lengua, ambas en el escenario de la universidad convencional, propuesta educativa sin enfoque en los pueblos indígenas, donde serlo es un problema real. Este marco de racismo estructural incluye también a su espacio laboral donde igualmente la identidad ayöök y la lengua ayöök se silencian.

Pero luego, volver a la comunidad implicó reencontrarse con la lengua ayöök principalmente desde la cotidianidad, después de 12 años en los que estudia y trabaja, manteniéndose en la ciudad de Monterrey, donde el encuentro de afectos a través del ayöök es

abiertamente con su madre, con quien comparte la lengua mediante la contención emocional y el trabajo de escucha e interlocución que ella hace vía telefónica. Su movimiento de retorno se debe a que a pesar de sus logros profesionales ejerciendo en su área y de su estabilidad laboral y económica, con la pandemia de COVID 19 decide renunciar y regresar al pueblo, decisión que es apoyada por su familia nuclear en Totontepec.

En el pueblo, como antes de irse, la lengua en la que se comunican su padre y madre y la generación de sus hermanas y hermanos que viven ahí, es el ayöök. Su espacio familiar sigue siendo principalmente un lugar donde los sonidos del ayöök dibujan la vida, incluido él. Pero ahora, a su regreso, con la diferencia de que la siguiente generación –sus sobrinas y sobrinos de diversas edades– en su mayoría entienden la lengua ayöök pero se comunican en español pues es la lengua con mayor presencia en su vida aunque han convivido con ambas. Señala algunas variaciones entre “sí entienden todo (refiriéndose al ayöök), pero ya casi todos son de español y algunos ya no entienden, bueno, es que ya más les hablaron en español” (DC_Obed_21102022). En su caso, el ayöök es su principal lengua de comunicación con la familia, a excepción de su esposa que es originaria de Cuajimoloyas, una comunidad zapoteca de la Sierra Norte de Oaxaca. Pero también es de uso cotidiano en su espacio laboral pues las personas que acuden a su negocio de atención a dispositivos electrónicos, son también hablantes del ayöök de Totontepec a la par que acuden otras personas hablantes de otras variantes de distintas comunidades cercanas a la nuestra:

“¡Ah sí!, aquí el mixe sí me sirve mucho para explicar a la gente que habla mixe, porque pues es más cómodo para ellos, aunque yo sí, al principio me costaba trabajo hablar muy bien porque 12 años sin hablar aunque siempre con mi mamá, ¡luego me reclamaban que por qué no hablo mixe si se acuerdan que yo sí sé! (risas), pero no es lo mismo ya cuando estás con la gente y es por trabajo, como que no podía hablar tan rápido, pero luego ya me acostumbré otra vez y aquí pues todo mixe con la gente adulta, con los más jóvenes pues más español”. (E_Obed_21102022)

Si bien la representación de la educación superior como posibilidad de ascenso social le significó el cambio de una vida en el pueblito, como cariñosamente le dice, a una vida laboralmente exitosa en una empresa a la que nunca se hubiera imaginado tendría acceso en “un buen puesto con un buen sueldo sin estudios”, describe que su vida en el pueblo después de todo eso, es “más sana y tranquila” aunque recuerda con orgullo su crecimiento de ser empleado en nivel técnico a ser empleado en nivel ingeniero líder, lo cual reafirma la idea de que es con los estudios, la profesionalización, que se logra avanzar en la vida, y regresar al pueblo también permite ese avance ahora, con profesión, de una manera “más descansada porque el trabajo sí cambia, no es como depender solo del campo y que a veces no alcance o tengas que hacer más

de todo para ahora sí, tener más o menos tu recurso económico” (DC_Obed_21102022). Cuando regresa, la relación con el pueblo no cambia en cuanto a que no deja de cumplir su papel activo como ciudadano que se traduce en que por vivir ahí le corresponde dar servicio, pero sí cambia su manera de pensar a ese servicio, agregando que deberían aprovecharse y poner al servicio del pueblo, los conocimientos que se tienen por ser profesionista y no lo piensa específicamente a través de un cargo, sino más bien a través de proyectos comunitarios para beneficios comunes.

Se nombra como totontepecano, se asume hablante de una lengua indígena e hijo de Flora y de Raymundo. No se autodefine como ingeniero ni como profesionista, aunque sí está muy orgulloso de su experiencia laboral. Tiene presente un fuerte compromiso con “regresar” al pueblo algo de lo logrado, a través de sus conocimientos. Este sentir se materializa en su desempeño como Regidor de seguridad durante el año 2023, un cargo comunitario sin paga y que involucra, además del trabajo gratuito, *hacer su gasto* para dar de comer a todo el pueblo e invitados a las dos fiestas patronales del año. Destinar su tiempo al servicio comunitario, afecta la disponibilidad que tiene para su propio trabajo, por lo que requiere de preparación para transitar el año en términos económicos y del trabajo en el campo, apoyándose sobre todo de la familia pero también de la propia comunidad.

Tanto la migración como el contacto intercultural, el binomio del que hablan Pérez Ruiz et. al. (2015), agitan las sensaciones sobre quién se es. A la distancia, Obed reflexiona que hizo frente a las circunstancias adversas que experimentó mediante acciones que lo llevaran de un punto en el que su desconocimiento y desventajas frente a los otros eran claras, para pasar a un nivel “más parejo con ellos”: hablar español como idioma principal, superarse por tanto estudiando todo lo que puede en la universidad y en la empresa, dando de sí todo lo que es admirable en términos meritocráticos –el tiempo extra, la buena actitud, estar a disposición, proactivo, siempre a la orden– para ser reconocido como capaz, para crecer tanto en la escuela como en el trabajo. Su reflexión sobre su identidad y pertenencia étnica no se construyó en o por la universidad, sino que “simplemente no era algo de lo que hablara”. Atendiendo al campo que estudia las identidades étnicas y la profesionalización, esta historia arroja información sobre lo que es ser “indígena” en el México del norte, a diferencia de ser “indígena” en el México del sur, en contextos de reivindicación étnica como Oaxaca. Muestra también que el carácter de las identidades étnicas, traducido en “lo indígena”, no es un fenómeno homogéneo ni estando en el mismo país ni siendo reconocidas como personas mexicanas dentro de las leyes que garantizan derechos para todas y todos.

La resignificación de la identidad cultural y el empoderamiento de los que habla Santana Colín (2017) como parte de la profesionalización, no los reconozco en esta historia precisamente porque el programa educativo no tenía un enfoque indígena. Por otra parte, sí reconozco el impacto de esta experiencia en la comunidad al volver, tema que también aborda este autor. En la historia de Obed, es el único que ofrece un negocio de su giro y eso le permite, no solo a la gente de Totontepec sino de sus agencias, trasladarse internamente para resolver problemas técnicos de sus equipos ahora tan solicitados por la escuela en pandemia y después de la pandemia. Los dispositivos de última generación como las computadoras, los celulares, las tabletas electrónicas y los televisores, son parte de la vida cotidiana en el pueblo pues ya no es el lugar aislado del mundo con que se asociaba a una comunidad indígena.

3.3.2 Cuando la universidad visibiliza el origen indígena y su impacto en el vínculo con la identidad ayöök. La historia de Mirtha.

La ingeniera Mirtha, cuya trayectoria presenté en el Capítulo 2 de este trabajo, estudió ingeniería en agronomía con especialidad en parasitología agrícola por la Universidad Autónoma de Chapingo, una institución de educación superior que, a diferencia de otros espacios, tiene una trayectoria de tematización de la diversidad, motivada por la composición diversa de su estudiantado (Chávez Arellano, 2020; García Hernández et. al., 2021; Segura Salazar et. al., 2022). En este caso, la narrativa de la ingeniera Mirtha, nos muestra una relación distintiva entre su trayectoria profesional, su identidad totontepecana y su vinculación con la lengua ayöök, con experiencias que apuntan hacia un lugar distinto al caso del ingeniero Obed.

Con Mirtha, la idea de estudiar una carrera profesional como estrategia para construir un futuro mejor, es heredada de su madre. Desde que ella cursaba la escuela primaria, recuerda que en casa se le apuntaba que su responsabilidad principal era estudiar y se le exigían buenas calificaciones. La secundaria fue una época difícil de adaptación a la ciudad donde además el camino de elección de carrera se fue diseñando desde su elección de la escuela en la que cursaría el nivel medio superior. Sin embargo, como expuse en el capítulo anterior, su camino desde el egreso de la secundaria hasta la deserción de la carrera en biomedicina en el sistema educativo público, condicionó y acotó sus elecciones profesionales a partir de las desigualdades sociales y de género a las que se vio expuesta.

En este apartado me enfoco exclusivamente en presentar lo que significó para Mirtha experimentar la profesionalización en un entorno universitario favorable para visibilizar la

diferencia étnica y elaborar un discurso positivo de la diversidad cultural y lingüística. Con esto me interesa reflexionar sobre una experiencia contrastante de profesionalización ayöök, que se desarrolla en contextos universitarios y sociales más proclives a tematizar su propia diversidad interna y cómo esto impacta en la configuración identitaria de esta profesionista ayöök y en las percepciones sobre su lengua ayöök, que es el foco de este capítulo.

Desde su salida del pueblo, el sentido de pérdida estuvo muy presente, que describe como una sensación de “ser arrancada” para ajustarse a un entorno urbano desconocido en su nueva residencia en la capital del país. No obstante, a pesar de ya no encontrarse en su entorno comunitario, tuvo contacto con personas de su familia también provenientes de Totontepec. En estos espacios estaba presente la lengua mixe, en las conversaciones entre sus tíos y tías, como sus referentes adultos:

“Era como escuchar al pueblo cuando ellos hablaban. Recordar tonos, palabras, significados [...] yo que les entiendo, me reía con ellos también o me acordaba de algo que pasaba en el pueblo como que sentía que ahí estaba aunque fuera ese momento, pero sus hijos pues no, porque ellos ya nacieron en México, ellos todos hablan español”. (DC_Mirtha_22 de diciembre de 2022)

Su recorrido para elegir carrera, se vio atravesado por factores como la inestabilidad familiar, la necesidad de trabajar siendo adolescente vendiendo ropa en el tianguis con una de sus tías y atender los fines de semana el negocio de banquetes de otra de sus tías. Finalmente, después de una deserción de su primera opción profesional, contar con una beca de estudios en la universidad de Chapingo, le permitió dedicarse por completo a su formación universitaria.

La experiencia en este tipo de institución, que según ella misma refiere: “valora el origen del estudiante”, la llevó a soltar la preocupación económica y desprenderse de la dinámica familiar de acogida, ganar independencia y autonomía, conquistar la dinámica de decidir por sí misma y asumir decisiones como vivir sola siendo becaria externa en la universidad. Todas estas decisiones representaron para ella una realidad retadora, que le hacía sentido a la luz de las condiciones más adversas y las experiencias más duras de las que provenía. Esta resignificación de su propia trayectoria, le ayudó a tomar este momento de su vida como una oportunidad, como un alivio. Para cuando ingresó a Chapingo tenía 24 años.

Mirtha describe que en la universidad de Chapingo, ella pudo estar en contacto de nuevo con su origen mixe. Me resulta muy interesante la manera en que voltea a mirar esa parte de su historia, porque aunque los emblemas de su identidad y las prácticas culturales que la alimentan estuvieron presentes en su entorno privado y familiar en un contexto de migración urbana, en este caso fue la misma experiencia de profesionalización que le facilitó ubicar esta dimensión en

una esfera pública. Recuerda la universidad como un espacio que promovía con naturalidad el hecho de “ser de un pueblo”, de “ser de una etnia”, como ella dice, y que además preveía mecanismos de nivelación económica que facilitaban el ingreso y la permanencia en la carrera. Esta condición le permitió reconocerse totontepecana como parte de un proceso que fue profundizando en tanto ganó seguridad y afirmación positiva de sí.

Reconocerse en la universidad como un lugar donde no era discriminada, es lo que le ofreció la Universidad de Chapingo, a la que se refiere como *LA* oportunidad de su vida:

“Te preguntan de tus papás, que si hablas alguna lengua, que si no, que si vives en el Estado de México, que si no vives ahí, que si vienes de fuera, que si de dónde vienes, en cuanto al examen económico te preguntan tus papás a qué se dedican, y todo esto es porque Chapingo tiene el sistema [...] que si dentro de tu examen socioeconómico tú dijiste que eres parte de una etnia, también debes de presentar tu carta de vecindad [...] eso sí influye para que también te den el apoyo [...] porque todo eso es lo que te piden para categorizarte porque ellos te dan prácticamente todo, te solventan toda la universidad, esa es la palabra que tal vez no está ni cerca de lo que hace Chapingo por ti”. (E_Mirtha_20221219)

Aunque en la universidad no hablaba su lengua mixe, la experiencia la llevó a valorar como riqueza cultural y personal, los referentes de su vida en el pueblo y las prácticas culturales propias de su historia familiar y comunitaria. Fue el inicio de un ejercicio de reflexión y memoria sobre su identidad ayöök, al punto de que, para diciembre de 2022, ya colaboraba con un colectivo totontepecano: Ayöök Aaj Yakva’kxtükpa - “Mixes tendiendo redes”, organizado en favor de la revitalización de la lengua ayöök, integrado por personas totontepecanas de diferentes generaciones que viven en el pueblo o fuera de él.

Ante la pregunta de si la experiencia universitaria la ayudó a reafirmar su sentido de pertenencia al pueblo, Mirtha explica que:

“Realmente sí [...] yo ya me había alejado muchísimo del pueblo y así porque pues la anterior carrera que tenía no estaba relacionada en ningún sentido con el pueblo, nada nada. Al llegar a Chapingo me doy cuenta que allí le dan mucho valor a la cultura, le dan mucho valor al lugar de dónde vienes, al que perteneces [...] la idea es que tú te relaciones con el campo y regreses a tus orígenes [...] Al llegar a Chapingo todo eso se despertó en mí otra vez.

Recordar qué es lo que se hace en el pueblo, cómo lo hacían, las prácticas de agricultura, cómo es que siembran, cuándo [...] en ese momento sentí más presente todo lo que tenía que ver con Toton, ahí es comes, bebes, desayunas y cenas, y convives con tu pueblo, con tu tierra, te acuerdas de todo eso”. (E_Mirtha_20221220)

A pesar de todo lo que posibilitaba este espacio, la lengua ayöök no figuraba como parte de la formación universitaria. A diferencia de las universidades interculturales como instituciones

con “marca étnica” que incorporan una asignatura de lengua indígena en los espacios curriculares formales, ella cuenta que en este caso la formación le daba prioridad al inglés:

“Realmente nunca tocamos ese tema...los alumnos que están interesados en preservar sus lenguas tienen sus propias asociaciones, se juntan fuera de las clases [...] el mixe pues se quedó en segundo plano, o 3er o 4to plano, porque lo que nos daban era inglés, 3 semestres de inglés y después ya no”. (E_Mirtha_20221220)

No obstante, el contacto con familiares y la red de paisanos radicados en la ciudad de México, favoreció su involucramiento con diferentes actividades vinculadas a la lengua ayöök. Entre ellas, por ejemplo, tomó cursos para aprender a escribir la variante ayöök de Totontepec, y sumarse a formar parte del colectivo anteriormente mencionado.

Esta experiencia, tan opuesta a la de Obed, también está fuertemente anclada en la dimensión afectiva de la identidad ayöök. La gran diferencia está en que en vez de un silenciamiento de su procedencia geográfica y social, y un ocultamiento de sus referentes culturales y lingüísticos, para Mirtha la experiencia de formación profesional en la que finalmente configura su perfil como agrónoma, le permite integrar una valoración positiva de sí y articular un diálogo abierto desde la diversidad de la cual ella es parte:

“Fíjate que allí en Chapingo es muy común hablar de dónde venimos pues como somos de diferentes lugares todos decimos *¡Ah pues! yo soy tzotzil, yo soy mixe, yo soy náhuatl* o cosas así [...]. Hasta hay una feria de las culturas [...] está muy presente de dónde eres y hasta te preguntan de qué municipio y así llegamos y decimos yo soy de Oaxaca, del municipio tal y todos se presentan así, entonces eso es algo muy bonito”. (E_Mirtha_20221219)

En su proyecto de vida, existe el deseo de regresar al pueblo y de aprender la lengua ayöök. Explica que esta intención está relacionada con la experiencia profesional en esta institución, que la reconectó con muchas cosas del pueblo, como lugar que es motivo de orgullo:

“Realmente Chapingo sí tuvo mucho que ver con el hecho de que yo quisiera regresar, retomar y querer aprender a hablar la lengua. De regresar al pueblo también tuvo que ver mucho porque el hecho de que tú estés todo el tiempo en contacto con personas que se enorgullecen de ser, porque de verdad, ahí todos se enorgullecen de ser de tal lugar, de tal etnia, o sea, es un espacio para conocer [...] y como que reafirmas, yo creo que ahí nosotros no sufrimos la discriminación que en otras escuelas sí se vive [...] y luego a los profesores sí les interesa, sí te preguntan de qué parte de Oaxaca eres, de qué zona. Sí está como muy marcado el hecho de que tú pertenezcas a otra cultura, que vengas de otro lugar, importa.” (E_Mirtha_20221220)

La historia personal de Mirtha y las circunstancias de su separación temprana del pueblo, forzada por la migración de su madre, las necesidades económicas y el reacomodo familiar con parientes en Ecatepec, representan momentos dolorosos en su historia. A ellos se suman

también, por ejemplo, las experiencias de racismo en la ciudad y el rechazo sufrido en la escuela secundaria urbana:

“me costó muchísimo, yo extrañaba pues todo, es que de la noche a la mañana hacer ese cambio es muy pesado, es mucho muy pesado, tú estás acostumbrada a que en el pueblo hay mucha familiaridad, la gente aún a pesar de todo, la gente es muy calurosa, siempre te saludan, la forma en la que te tratan pues, y llegas a la ciudad y pues es muy diferente, ni les interesa, es más ni se saludan ¿no? como en el pueblo pues tú ves a cualquier persona pasar a cualquier hora del día y tú *Buenos días, buenas tardes, buenas noches tía, tío, primo* o tal vez no así tan formal pero los tíos y los abuelos pues sí ¿no? allá en el pueblo así es, escuchas a la gente que habla en mixe, escuchas los sonidos del pueblo que si las campanas, que si los cuetes, o cuando anda la banda, pero allá en México cuándo vas a escuchar que eso suceda”. (E_Mirtha_20221220)

En contraste la experiencia de formación profesional, le facilita resignificar parte de esta historia. Mirtha hace planes que involucran el perfil de su elección profesional; refiere “su sueño de volver a Toton para vivir ahí y tener sus parcelas para cuidarlas”, para vivir de ellas y hacer algo en el pueblo. “Hacer algo” significa buscar la manera de poner sus conocimientos al servicio del pueblo, pero también para encontrar sus medios de subsistencia en la comunidad:

“En verdad en algún punto de mi vida yo sí quiero regresar al pueblo a aprender mixe [...] es uno de mis proyectos que no sé cuándo lo voy a lograr [...] mi idea era también regresar al pueblo y aportarle algo al pueblo de lo que yo he hecho y de lo que he aprendido”. (E_Mirtha_20221220)

Respecto a la lengua ayöök, Mirtha mantiene una relación ambivalente. Si bien no se comunica en ella debido a que no le fue transmitida en edades tempranas en su núcleo familiar, donde se hablaba en español, considera que “aunque lo entiendo al 100%, si me hablan en mixe puedo contestar algunas frases, pero articular frases completas, mantener una plática en mixe, yo no puedo, puedo escuchar a la persona pero no puedo contestarle en mixe completamente” (E_Mirtha_20221220). Con esta ambigüedad, describe a su relación con el mixe como “triste y de frustración”:

“me da mucha tristeza pero también es enojo porque me da enojo el hecho de que mis papás a mí nunca me hablaban en mixe, mis papás sí lo hablan, mi papá lo hablaba mucho mejor que mi mamá, pero ellos nunca me hablaron en mixe, siempre me hablaban en español. Igual mi abuela. Yo aprendí escuchando a las demás personas que hablaban mixe, así lo aprendí, a mí nadie me dijo *Lo que ella está diciendo es esto*, en verdad me sorprende mucho el hecho de que yo... o sea ahorita es como ¡carambas cómo es que aprendí! [...] principalmente la gente adulta eran los que lo hablaban [...] en mi casa siempre ha sido español [...] no lo hablo, solamente lo entiendo [...] me molesta porque a mí me gusta mucho la cultura, yo creo que el hecho de pertenecer a un pueblo que tiene su propia lengua es algo muy bonito, es algo que te identifica como tal que eres de ese pueblo, o sea yo en ese sentido no puede decir me identifico al 100% ser totontepecana porque el 100% involucra hablar mixe y yo no me siento así porque tal

vez soy un 90% totontepecana, me falta ese 10% de hablar en mixe”.
(E_Mirtha_20221220)

Sin embargo, a pesar de no ser hablante de la lengua ayöök en el nivel porcentual que ella considera aprobable, destaca el hecho de que la enuncia como suya y, al hacerla suya, rescata aquello que se siente perdido, asumiendo una postura frente al despojo lingüístico generacional que varias personas profesionistas ayöök compartimos. El afecto por la lengua ayöök, en este caso, moviliza una acción, lo que para Bartolomé constituye la etnicidad entendida como “asunción política de la identidad” (Bartolomé, 2006, p. 29):

“[Tengo]una relación con el mixe pues triste y de frustración, porque definitivamente yo sí me siento muy frustrada en el aspecto de que yo no lo sé hablar y enojada [...] He buscado cursos, estar en contacto con amistades del pueblo que son hablantes [...] hasta que se dio la oportunidad hace un año en el que sacaron un curso⁶⁷, la maestra Genia, el curso que tú conoces, para gente hablante de mixe para aprender a escribirlo, obviamente sin hablarlo realmente (risas) [...] Es la forma en que yo he tratado de mantenerme en contacto, he estado tratando de rescatar esa parte de mi cultura, del pueblo”.
(E_Mirtha_20221220)

La postura de Mirtha sobre rescatar esa parte de su cultura, de asumir que ella es la responsable de hacer algo al respecto, es lo que la lleva a colaborar a pesar de la distancia como tesorera del colectivo e involucrarse en los proyectos y actividades que promueven para el fortalecimiento de la lengua. Es decir, se coloca en una postura política, a partir de la importancia que tiene la lengua ayöök para su propia configuración como persona mixe, porque es a través de este emblema identitario que ella siente que puede pertenecer a la comunidad. De lo contrario se siente “menos mixe”: “Me enoja porque siento que eso me hace menos” (E_Mirtha_20221220). Este supuesto, que “dejamos de ser mixes porque ya no hablamos mixe”, es una afirmación dura que se siente como mutilación pues la lengua ayöök no se reduce a la función comunicativa concreta, sino que abarca la dimensión epistémica que permite entender la vida, la naturaleza y al mundo desde una red de significados que se han configurado por la cultura ayöök. Específicamente en relación con la lengua ayöök y su lugar trascendental en la vida de una totontepecana, ella se integra activamente al colectivo por la revitalización de la lengua ayöök. En mi historia se mira como el activismo que actualmente realizo en el círculo de

⁶⁷ Se refiere al curso de lecto-escritura mixe variante de Totontepec, en el que participó como asistente en modalidad en línea, impulsado por la profesora Eugenia Villegas, una de las mujeres totontepecanas actualmente más activas en la revitalización de la lengua ayöök dentro de nuestro pueblo.

lectura Mujeres sembrando palabras,⁶⁸ reflexionando sobre todo en este momento de mi vida la relación con mi pueblo que también pasa por la lengua ayöök.

3.3.3 Silenciar la lengua y experiencia de vida ayöök como síntoma del racismo latente. La historia de Ricardo.

Ricardo es ingeniero industrial con especialidad en procesos de calidad egresado por la Universidad del Valle de México, campus San Rafael de la Ciudad de México. En diciembre de 2022 colaboraba como auditor en una de las sucursales de la empresa Chevrolet en aquella ciudad, donde llegó a vivir para estudiar la carrera. Es nieto de Tía Juli, una mujer de mucho trabajo y respeto en el pueblo, ella y una de sus hijas, junto con sus nietos, han construido en la comunidad una vida sólida en términos económicos y como familia, ocupan un lugar importante dentro del pueblo, participando tanto en los compromisos religiosos católicos, específicamente la mayordomía; como en los compromisos de cargos comunitarios. Son una de las familias que desde fuera puedo ver como una de las más apreciadas pero también de las más envidiadas por sus logros económicos. Ricardo lo expresa como algo de lo que se ha dado cuenta a través del trato que recibe:

“bueno es lo que me hacen ver a mí [...] son comentarios de que la gente realmente está al pendiente de uno pero como tal el ya haber salido del pueblo y obtener un trabajo fuera de él te puedo decir que es algo grandioso porque no cualquiera puede hacer eso [...] lógicamente no a toda la gente le va a parecer que hayas salido adelante. Pero volvemos a lo mismo eso no te debe de importar, el que es pobre es pobre porque igual no hace nada para cambiar ese destino, aunque también depende de que mucha gente no tuvo la oportunidad, es válido también, pero generalmente la gente que critica tiene tiempo para hacer algo y se preocupa más por lo que hacen los demás y no se da cuenta que no obtiene nada a cambio”. (E_Ricardo_20221208)

En su discurso está muy presente la ideología meritocrática de que “el que quiere puede”, porque considera que es a través del esfuerzo que él mismo encontró la manera de mejorar su rendimiento académico cuando ingresa a la universidad y se da cuenta de sus desventajas en conocimientos al iniciar la carrera profesional. En su perspectiva, dedicarse de lleno a los estudios fue la clave para remontar:

⁶⁸ Este círculo de lectura es una propuesta que mujeres ayuuk y yo estamos construyendo como lugar de encuentro y espacio seguro de nuestras experiencias siendo mujeres migrantes en contextos urbanos pero también en movimiento constante, entre nuestros pueblos y las ciudades que habitamos; donde la lectura de autoras en otras geografías nos hablan de los sentidos y sentires alrededor de las fronteras, los territorios y el movimiento entre los lugares que son hogar y la lengua mixe que habita en ellos y en nosotras.

“terminé la universidad con un puntaje de 9.2, sí fue muy difícil alcanzarlos, alcanzar el nivel de estudios que tenían ellos porque es diferente una preparatoria en la sierra a una preparatoria en la ciudad de México [...] un ejemplo, el nivel se viene desarrollando desde la primaria, preescolar, tienen más facilidad para aprender inglés, yo me encontré con compañeros que el inglés en primer semestre ya habían exentado la materia por el TOEFL que tenían ellos, yo empecé de inglés básico y te puedo decir que era la única materia que definía si no terminaba mi carrera porque nunca fui muy bueno para el inglés y nunca le invertí tanto tiempo [...] cuando yo estudié la secundaria apenas estaba viendo lo básico [...] estaba poniendo mucha dedicación en las materias que yo venía rezagado para estar al mismo nivel de los chavos que entraron en mi generación”. (E_Ricardo_20221208)

Su experiencia como estudiante de un bachillerato en un pueblo, la recuerda como algo que lo puso en desventaja por conocimientos, frente a sus compañeros y compañeras de generación en la universidad estando en la CDMX “porque el nivel educativo es mucho más alto aquí desde el preescolar no como en el pueblo”. Sentía la diferencia y se ocupó por subsanarla. Sin embargo, me parece muy importante señalar que estar en la escuela pequeña que es el COBAO de Totontepec, le permitió ser visto en su individualidad, cuestión que pocas veces es posible en una escuela con matrícula estudiantil masiva. Atendido por la orientadora educativa cada que tenía un problema por su conducta y contar con la cercanía de un profesor que era un ingeniero istmeño quien dedicó tiempo para hablar con él sobre su futuro, son dos condiciones que recuerda como diferenciadoras en su paso por el bachillerato. Para el momento de elegir carrera, se basó en las cualidades que considera tiene y en su proyección sobre el tipo de trabajo que quería tener:

“Me decidí porque no tenía cualidades para ejercer en el campo como tal, no tenía cualidades para ser albañil o campesino que eran los oficios más comunes en el pueblo, entonces al saber que no tenía las capacidades dije tengo que aprovechar mi capacidad, de hecho el ingeniero me dijo que tenía habilidades numéricas y pensamiento analítico entonces que podría eso ayudarme a terminar una ingeniería y luego, tampoco me llenaba seguir con el negocio familiar”. (E_Ricardo_20221208)

Cabe señalar que explica haber estado al tanto de la oferta educativa de nivel superior en la región, pero no tenían alguna carrera de su interés:

“Sí estaba enterado de la universidad en Tlahui, era la única que conocía pero tenían puras carreras así que tenían relación al campo o la agricultura [...] nos comentaron en el COBAO que iban a abrir una universidad para que las personas que quisiéramos estudiar no saliéramos más lejos de nuestra comunidad [...] pero no había alguna que me interesara”. (E_Ricardo_20221208)

Se gradúa y ejerce su profesión como lo prometió el logro académico, en su área de trabajo y en empresas de renombre. Suma entonces su éxito, a los éxitos familiares de parientes

profesionistas pues en su familia, la profesionalización está presente desde una generación antes a la suya (la de sus tías por parte de madre) y que se incrementó en su generación (primas y primos de su edad). Comenta:

“Es una superación, no cualquier familia tiene un profesionista, en mi familia nos dieron la oportunidad de ejercer lo que quisiéramos, como tal nunca nos amarraron a seguir el negocio familiar, yo tenía cualidades para estar en la tienda y que sea rentable el negocio pero sabían que tenía más ambiciones [...] siempre nos dijeron que cualquier cosa que hagamos, hacer las cosas bien no nada más por compromiso y así es, tanto para los negocios como para ser profesionistas”. (E_Ricardo_20221208)

Su elección de carrera resalta, en el ámbito familiar, el importante papel de su abuela materna como principal educadora y proveedora de los recursos que hicieron posible ingresar a una universidad privada y de altos costos, sumándose el antecedente familiar de primas profesionistas cercanas a su edad con historias de éxito laboral (trabajo bien remunerado en el perfil profesional correspondiente y finanzas personales posibilitadoras de otras muy diversas experiencias) que estudiaron en la escuela a la que finalmente él también asistió.

Durante su estancia en la universidad, ser totontepecano no fue algo de lo que Ricardo hablara, no era parte de ser estudiante universitario y no era necesario para él decirlo, percibía que tampoco era un tema de interés para los demás ni mucho menos un tema recurrente en nada de la dinámica universitaria. Lo importante e interesante era la vida académica, la vida social de la que él no formó parte y los planes a futuro (conseguir un trabajo y comenzar su éxito como profesionista):

“Tener bastante solvencia era lo común, hablaban de dónde vamos a tomar, dónde vamos de fiesta, yo no hablaba porque no quisiera, sino porque no me parecía un tema interesante, no me incluía al grupo [...] no conocía de lo que estaban diciendo, mostraba interés para aprender de lo que estaban hablando pero mi tema de conversación era muy distinto a lo que tienen los chicos de aquí”. (E_Ricardo_20221205)

Esta forma de invisibilidad de lo indígena dentro de los espacios educativos es una realidad que se repite en todos los niveles, en el universitario además no existe un esfuerzo por “interculturalizar sus espacios” (Carlos Fregoso, 2014, p. 173) y por tanto decirse no viene al caso ya que de nuevo, abre la posibilidad para el trato diferenciado con tendencia a un racismo manifiesto (Restrepo, 2015), por lo que para evitarlo, se silencia la experiencia de vida y origen ayöök. Esta concepción que hace de que *no fuera necesario decirlo* es una muestra de cómo el racismo latente “opera sin que sea necesariamente percibido por las personas involucradas” (Gall et. al., 2022, p. 47). El racismo latente se entiende como:

“arraigado en el sentido común y se ha naturalizado tanto que trabaja predominantemente desde el inconsciente, de forma soterrada pero eficaz, en los procesos de diferenciación y los ejercicios de exclusión de unas poblaciones o individuos con base en articulaciones raciales que tienden a no aparecer como tales”. (Restrepo, 2015, p. 128)

De ahí que para evitar también la exclusión por razón de condición étnica, esta no se hace explícita ni en el discurso. No es solo que no tenga sentido compartirlo en un medio como la universidad privada donde estudió Ricardo, sino que en primer lugar está normalizado el no hablar desde la diferencia debido a ese inconsciente construido en el sentido y naturalización del racismo que tiende a no percibirlo siquiera como trato racista. Partiendo del macrocontexto que tanto en la historia de Obed y Mirtha como en la de Ricardo, representan las grandes ciudades donde estudiaron, nombrarse desde el pueblo solo fue oportuno en la experiencia universitaria de Mirtha. En el caso de ellos, significó para el primero un riesgo abierto y para el segundo información no necesaria de comunicar, tomando en cuenta que su ambiente universitario era de una escuela privada que se define a sí misma como “la segunda mejor universidad privada de México” y donde sus programas educativos ofrecen “la opción de dobles titulaciones y certificaciones con validez internacional, que te darán la certeza de emplearte en grandes empresas transnacionales, al graduarte” (Portal UVM, 2024), con costos mensuales alrededor de los \$10, 500.00 por concepto de colegiatura y pagos de reinscripción de la misma cantidad. Una escuela a la que pudo acceder porque su abuela en su papel de tutora legal, tuvo la solvencia económica para financiar su estancia universitaria y porque él, desde el alto sentido de compromiso con la oportunidad que su familia estaba dándole para estudiar, se dedicó a obtener y conservar la beca a la que tuvo acceso en esa institución educativa.

Sobre el mixe, explica que usar esta lengua cobra completa relevancia en el entorno comunitario, en las actividades colectivas sobre todo, donde aún el mixe es el principal medio de comunicación a nivel pueblo, como en las asambleas. Percibe que ser hablante de mixe:

“es cualquier cosa hablar cuando lo hablas pero cuando no, nos parece muy importante porque somos más de ver que es una forma de sentir más conexión con el pueblo, tal vez porque como estamos fuera es más fuerte ese sentimiento de tristeza pero como es la lengua materna aunque no estemos allá cuando la escuchamos pues nos lleva al pueblo [...] es nuestra responsabilidad aprender y no de las personas que sí lo hablan, aprender español porque es una forma de respetar a las personas mayores, sus saberes y su herencia [...] yo lo veo con mi abuelita, ella sí nos quiso enseñar, y nos enseñó lo básico, yo le hablo así palabras básicas [...] entonces demostrar tu afecto en dialecto en la lengua materna de ellos tiene más significado al español”. (E_Ricardo_20221208)

Comparte con Mirtha la visión de estar en falta por no ser hablante de ayöök pues de serlo, se sentiría más conectado con el pueblo:

“para mí sería como un plus, me sentiría más conectado con el pueblo al tener yo esa facilidad de expresarme con la gente grande, porque mucha gente grande, la mayoría, sigue manteniendo la costumbre de hablar en dialecto porque pues es la lengua materna de sus abuelos ¿no?, estaría muy bien poder transmitir en esas palabras lo que tú quieres expresar con ellos, o sea, uno debería ser el que se actualice hacia atrás y no ellos hacia nosotros [...] porque aunque te creas aunque te sientas mixe al final de cuentas si no hablas el mixe eres un 50% real, por lo que yo veo, porque al final de cuentas el hablarlo te da puntos muy cabrón, o te da más, si de por sí tú quieres al pueblo, yo lo quiero, pero si lo supieras hablar, ya se viera un poco más obvio [...] un ejemplo, no puedes ir a un evento donde hablen puro mixe porque no le vas a entender, no te vas a sentir cómoda o sea vas a estar ahí pero no vas a estar [...] allá tiene como un renombre el hablar el dialecto y eso es poco, el mínimo [se refiere a cómo concibe la comunidad que una persona totontepecana hable ayöök]. Para nosotros es mucho, pero para ellos que lo aprendieron es poco”. (E_Ricardo_20221208)

Ser o no ser mixe parece una contradicción ante la ausencia de la lengua ayöök en nuestra configuración como Anyukojmit jayu, pues para Ricardo lo que distingue a una persona originaria de Totontepec son los elementos como la lengua mixe, el traje tradicional, los usos y costumbres del pueblo totontepecano:

“Aparte de la lengua y sus trajes, son sus usos y costumbres. Personalmente yo le tengo valor y admiración y creencia a La Mitra y al Zempoaltépetl, podría ser eso también como algo que defina a Totontepec y el respeto a la naturaleza que cuando te regalan una cerveza, pues brindar y ofrecerle aunque como tal yo no puedo aplicar como lo agradecen en dialecto y piden, pero yo sí doy 3 sorbitos, le doy a la madre naturaleza y brindo por lo que se esté festejando. Lo sigo realizando, sigo con la tradición [...] Cada quien cree en lo que quiere creer y no hay conflicto. Yo sé que hay personas que no creen en los usos y costumbres y no pasa nada, es respetable”. (E_Ricardo_20221205)

Estos elementos, que son realidades en la comunidad y que están vigentes, significan para él lo que distingue a la comunidad, entonces, al analizarse como alguien que no habla mixe y entiende muy poco, afirma no se puede considerar mixe por completo, ni yo podría considerarme mixe por completo, porque me pasa lo mismo y además no practico nada en relación con las creencias sobre la peña del trueno y otros rituales similares, aunque destaca que eso es respetable.

3.3.4 Hablar ayöök como ventaja en el ejercicio profesional. La historia de Maleny.

En el relato de la médica Maleny, de quien hablé en el Capítulo 2 y que recordando, es egresada en medicina por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; podremos ver que sus experiencias con la lengua ayöök representan una ventaja actual en el ejercicio de su profesión siendo hablante. Su historia muestra que la lengua es funcional para atender a sus pacientes y que cuando no lo es, ocurre fuera del contexto comunitario en un marco de políticas lingüísticas que reafirman el que la lengua “no sirve fuera del pueblo”.

Su claridad con respecto a lo que quería estudiar le permitió revisar sus opciones: CDMX o ciudad de Oaxaca. Si bien estaba enterada de la existencia de ofertas universitarias en la región, ninguna de estas contaba con la carrera de medicina. Le interesaba ingresar a la UNAM, sin embargo, al estar ubicada en la CDMX y a pesar de haber aprobado el proceso de admisión, no contaba con las condiciones de vivienda y presupuesto económico para establecerse ahí, la red familiar de parte de su madre que ya residía cerca de esa ciudad no podía recibirla por sus propias limitaciones en espacio y la distancia entre su domicilio y la universidad no era viable pues tendría que invertir 4 horas diarias en total para sus traslados. Por el contrario, en la ciudad de Oaxaca también se encontraba esta carrera en una institución pública y además contaba con la posibilidad de llegar a vivir en casa de una de sus tías del lado paterno.

Su experiencia de profesionalización en una universidad convencional pública, no estuvo libre de diferenciación por estrato social y de relaciones profundamente asimétricas en las que ella y más estudiantes, estudiaban desde severas carencias económicas que limitaban su acceso a libros nuevos y en formato físico en costos que variaban de 3 a 5 mil pesos, computadora portátil, instrumental médico; incluso alimento saludable: “normalmente ahí va gente que tiene dinero, porque la carrera es cara [...] pero entre los foráneos había buena onda en la escuela, luego nos invitaban a comer porque pobrecillos muertos de hambre (sentido jocoso)” (E_Maleny_20221010).

Ir a la universidad implicó para ella, como para cualquier joven del interior del estado, migrar a la ciudad de Oaxaca para intentar ingresar a la carrera de medicina en una escuela pública, opción cara pero menos cara que pagar una colegiatura mensual en otra institución de nivel superior. Al igual que en las otras historias que hasta ahora he presentado, se evidencia la concentración del sistema de Educación Superior en las ciudades, y además, en este caso, se trata de una opción universitaria que aun cuando es de carácter público, quienes acceden a este nivel

educativo son personas con mayor capital: económico, social (redes, contactos y familias profesionistas, en este caso de padres y abuelos médicos) y cultural (con acceso a bienes simbólicos propios de una cultura de clase alta, blanca o blanqueada, con estudios universitarios desde generaciones atrás, sin “marca étnica”). “La masa” por el contrario, no siempre lo logra:

“esta carrera tenía muchísimos aspirantes, muchísimos, la fila le daba vuelta a la universidad [...] de 8 mil a 10 mil aspirantes, nada más aceptan a 250 [...] por eso es que muchos que tienen la posibilidad pagan para entrar porque es bastante peleado entrar [...] también tienes que tener muy buen puntaje porque mientras más arriba estés los que compran para entrar a la universidad los meten en medio y los que están abajo, los sacan [...] no digo que sean muchos pero no sé cuántos [...] pero nos enterábamos *¡ay fulanita de tal entró así!*”. (E_Maleny_20221010)

Durante el primer año de la universidad estuvo muy presente su origen, “como que no te quieres deslindar de tus orígenes para nada hasta cuando estaba con mis compañeros y tenía una conversación privada (telefónica) con la familia y no me podía escapar de ahí, hablaba mixe para que no entendieran”. Sin embargo, relata que con el tiempo:

“no es que uno dijera no yo no soy indígena en realidad ni me importaba ese... cómo te diré, que te identificaran así, porque yo nunca dije soy indígena, me dijeron más bien que yo era indígena, pero pues yo soy de Toton [...] Se te olvida durante algún tiempo, estás metida en tus cosas [...] no piensas en eso, claro que yo trataba de regresar aquí porque me gustaba [...] cada vez que podía aquí me tenías, cada mes al principio, mientras estaba yo en la universidad, el primer año más, pues eso de extrañar bastante que todavía no te adaptas, yo quería regresar, ¡comer las cosas de aquí! y todo”. (E_Maleny_20221011)

Ser hablante de ayöök, durante su periodo universitario, no tuvo ninguna relevancia y señala que nunca se encontró en la escuela con alguien más que hablara mixe de la zona alta, “tenía varios compañeros zapotecos y solo 3 mixes en total de toda la generación”. Me habló de dos momentos específicos en los que la lengua apareció abiertamente desde un sentido utilitario por parte de la universidad, el primero:

“Hubo una convocatoria que llegó a la universidad y ellos querían alumnos indígenas, estaban localizando indígenas [...] que hables mixe, que seas mixe, que seas indígena [...] para ir a dar una clase en tu lengua natal porque iban a llegar doctores eminencias a la facultad pero la verdad es que nos querían utilizar salvajemente para exponer en nuestras lenguas y solicitaron también que nos disfrazáramos de nuestros trajes típicos, yo así lo sentí, como un disfraz porque solo para esa actividad nos querían así, era como ser payaso de circo porque a final de cuentas nadie nos iba a entender, al final nadie fue porque nos rebelamos y al final no nos iban a dar nada [...] éramos como 20 [de toda la población universitaria] entre zapotecos, mixes, chinantecos, chontales [...] y sí me gustó encontrarme con otros chicos que hablaban mixe pero no nos entendíamos porque éramos de diferentes pueblos”. (E_Maleny_20221010)

El segundo se trató de un hecho aislado a lo largo de su paso por la universidad y que no comunicaban alguna postura oficial de la institución educativa con respecto a las lenguas originarias:

“Claro que en todas las cosas en las que hacías solicitud [...] tenías que anotar si hablas lengua indígena, sí, y qué y ahí le anotabas pero yo creo que es más como un dato que rellenabas, al final nada, nunca hablé con nadie en mixe ahí porque no había nadie [...] sí hablaba mixe cuando hablaba con mi mamá o mi papá pero nada más, o las groserías con mi hermana cuando iba a verme, nunca tuve interacción con alguien que supiera [...] nunca encontré un amiguito que supiera”. (E_Maleny_20221010)

Estas dos muestras permiten ver cómo desde el lugar de autoridad que representa la universidad, se siguen reproduciendo estigmas sobre las personas indígenas: son aquellas que visten trajes típicos, que hablan su lengua y que están a disposición de lo que se les pida. Según Moreno Figueroa (2012), se trata de experiencias relacionadas “con dinámicas estructurales y de poder más amplias” (p.3) y no como algo normal “como son las cosas” dice ella. Afirma que este tipo de acciones son racistas en tanto mantienen las diferencias culturales como medida de racialización (p. 12). En el caso de la universidad, esta racialización de la persona indígena a partir de su lengua, propicia actos directivos como los que Maleny describe y simultáneamente, la lleva a silenciar su lengua:

“Cuando entré a la universidad [...] como que se apagó esa parte y ya no hubo más [...] yo era la única del pueblo que estaba allá [...] como que esa parte se apagó, ya no había con quién hablar mixe, solamente cuando llegaba en la noche y me peleaba con mi hermana y mi primo (risas) [...] o cuando hablaba por teléfono a mi abuelita y a mi mamá, pero dentro de la universidad totalmente se olvidó. No hubo algo relevante durante la universidad en relación con la lengua. Ni en el pregrado ni en el servicio social el mixe aparece, hasta que regresé aquí [...] otra vez, bastante fuerte, bastante, bastante fuerte porque luego llegan a consulta aquí conmigo precisamente porque hablo mixe y más los de las agencias: *Es que vengo aquí contigo porque no me van a entender y yo no hablo español* y [en otro caso] *Sí hablo español pero aun así no le sé expresar* [refiriéndose al médico antes consultado] *cómo me siento*”. (E_Maleny_20221011)

Estando en la universidad, su lengua ayöök es irrelevante. Desaparece de lo relevante todo lo que ella sabe sobre el mundo desde el lugar epistémico y de sentido que esta lengua representa y se acepta como lo que es, “así son las cosas en la ciudad”. Pero al volver al pueblo, hablar ayöök en ese contexto se distingue como ventaja frente a otros médicos que atienden en la comunidad, se vuelve un capital simbólico para insertarse como profesionalista en Totontepec:

“A veces tengo que dar consulta totalmente en mixe porque me llegan abuelitos y abuelitas que no saben hablar español [...] absolutamente todo en mixe [...] aquí en el pueblo es como una ventaja [...]
—¡No! ¡es que el otro doctor no sabe!

le digo

– *Es que no es que no sepa, sino que no se entendieron*

Porque [...] es diferente que algo te punce a que algo solo te duela, [hay otras personas que] se sienten más cómodos aunque sepan español, se sienten más cómodos hablando mixe y por eso llegan aquí también [...] pero en la universidad desapareció, el mixe, no hubo”. (E_Maleny_20221011)

Estando en el pueblo a partir de la pandemia, Maleny instala su consultorio médico y la lengua toma un lugar no solo cotidiano sino valioso: es el medio para atender a pacientes cuya primera lengua es el ayöök y aunque son bilingües, ejercen su derecho a recibir atención médica en su propio idioma en medio de la violación a sus derechos lingüísticos fundamentales al vivir bajo una política nacional de “solo castellano” (Aguilar Gil, 2013, p. 74), violación que siguiendo a Yásnaya Aguilar, llega hasta el espacio íntimo de la comunidad y se suma a la violación sistemática contra pueblos y personas concretas en tanto son hablantes de una lengua indígena en México.

3.3.5 Mirar los contrastes

La lengua ayöök ocupa diferentes lugares en nuestras vidas: no hablarla significa para algunas personas una pérdida enganchada con el dolor de saberla perdida, como para Mirtha y para mí; pero para otras como Marissa, es la realidad que en el presente se vive aún dentro del pueblo. En el caso de Obed y de Maleny, representó una frontera que definía su identidad personal. Pero para el primero, se trató además de una frontera que no hizo explícita pues no solo no tenía sentido en un escenario urbano como la ciudad de Monterrey que pertenece a un estado donde solo el 1.7% de su población se reconoce indígena⁶⁹ (INEGI, 2021), sino que pudo haber modificado su experiencia de relación interétnica tanto en la universidad como en el trabajo hacia un trato abiertamente racista, como ya había presenciado en las experiencias de compañeros indígenas chiapanecos. Para la segunda, por el contrario, esta frontera la hacía explícita en el contexto universitario urbano donde estudió ya que a partir de ella podía seguirse comunicando con su familia estando en una ciudad como Oaxaca, en la que la diversidad cultural es parte del escenario; pero que además la definió como indígena para ofrecerle una beca para estudiantes indígenas.⁷⁰

⁶⁹ Según el criterio lingüístico y que contrasta con el estado de Oaxaca, donde el porcentaje asciende a 31.2%, el más alto de todas las entidades federativas del país con mayor porcentaje de población hablante de lengua indígena (INEGI, 2022).

⁷⁰ La obtención de la beca finalmente no se concretó, pero la médica Maleny participó en todo el proceso que implicaba demostrar que era hablante de lengua mixe con una persona también hablante, pero de otra

Si bien la mirada esencialista sobre quién es una persona indígena y cómo es la recibimos desde fuera, está interiorizado el concepto indígena, “somos un pueblo indígena, aceptémoslo” (E_Obed_20221027). Pero también por otra parte está la noción de que somos totontepecanas, antes que indígenas, en relación con la lengua con todo y los diferentes niveles de dominio de ella: “es que yo sí considero que la lengua es muy importante para que tú puedas decir me considero 100 % totontepecana, mi identidad o yo pertenezco a este pueblo al 100%, en mi idea, tal vez está mal, pero mi idea es sí haber tenido esa parte de ser hablante 100%” (E_Mirtha_20221220). Por otra parte, elementos que comúnmente se asocian con ser indígena como las tradiciones o la vestimenta, que aún se nombra como “traje típico”, no aparecen en el discurso: “En el pueblo ni siquiera andamos así y no por eso no somos de Toton” (DC_Obed_28 de octubre de 2022).

No obstante, la lengua sí ocupa un lugar importante como parte de la identidad de nombrarse de Totontepec en la opinión de Mirtha. Este lugar especial lo describe como “Un calorcito que siento cuando puedo decir una palabrita, algunas frases, cosas así ¿no?” (E_Mirtha_20221220). Le habla a su gatito mientras lo baña “¡Namyasö'ökjü jats nyaktsi'ivü! ¡minë ya tsool!”; en su expresión noto el cariño y al mismo tiempo el regaño para Misho: “¡Déjate pues! (que comunica enojo) ¡Permíteme (con cariño) que yo te bañe! ¡vente para acá en este momento!”. Esa cotidianidad, sin juicios, en la intimidad de su hogar al que fui invitada, es el placer del que Aguilar Gil (2020) habla cuando refiere que es nuestro derecho el vivir libremente y disfrutar a nuestras lenguas.

La postura de Mirtha con respecto a las lenguas originarias es que el hablarlas “al 100% te hace sentir orgulloso, te hace sentir más [...] de pronto las personas que hablan español se sienten más hacia nosotros porque ellos hablan español, porque se supone que el español es la lengua nacional y para mí el hablar español no es lo máximo porque entendí que el que tú pertenezcas a alguna etnia o a algún pueblo ahora sí que indígena, no es para avergonzarse” (E_Mirtha_20221220). Destaca en su historia el haber tenido acceso a una experiencia universitaria en la cual se visibilizaba el origen indígena de las y los estudiantes, con una estructura institucional que apoya su paso por la universidad a través de tutores, materias y profesores que consideran la experiencia de vida en los diferentes pueblos de los que son originarios. Ella refiere que dentro de Chapingo, no se sintió distinta no se percató de recibir algún trato discriminatorio por razón de su ser mixe. Para Obed en cambio hacer uso de su lengua no tenía cabida en los

variante de la región mixe, una funcionaria que llevaba a cabo el papel de “dar fe y legalidad” de que la candidata era indígena.

espacios fuera del pueblo, sobre todo en el contexto urbano donde se estableció y desde el inicio, la diferencia por su manera de hablar, la sintió como desventaja:

“ahí es donde entra toma de decisiones, expresión oral y tiene que ser fluido, español, o sea yo no estoy en contra de lo que es mixe, o lengua natal, es bueno, es buenísimo, pero tristemente fuera del pueblo la sociedad no lo valora, lo puede convertir en burla [...] *¡Ay mira! No sabe hablar bien, no sabe expresarse, no dice correctamente las palabras.* La pronunciación es muy diferente nosotros que somos de aquí [...] dentro de la entrevista para el trabajo al que llegué, recién llegado, pues tenía que ser español bien pronunciado [...] la vida allá afuera también tiene sus motivos por qué hay que hablar en español. Las entrevistas son en español no en mixe, si hablas en mixe y le decimos al entrevistador es que hablo mixe, a ellos no les interesa [...] ellos lo que quieren español e inglés, no es que uno discrimine su lengua, es bueno, pero sí uno se queda aquí nada más”. (E_Obed_20221027)

Se muestra una doble realidad de ser hablantes de lenguas minorizadas debido al proceso de imposición a través de la violencia que históricamente se ejerció en contra de los pueblos originarios. Por una parte, la normalidad ha sido vivir hablando la propia lengua dentro del contexto comunitario, al menos en las memorias de Obed, Maleny y Mirtha. Para todas las personas interlocutoras de esta investigación, nuestra infancia estuvo rodeada por la lengua ayöök, sus sonidos eran cotidianos. Para Obed sobre todo su primer medio de comprensión con respecto al mundo, su primera lengua. Para Maleny, Mirtha y Marissa en cambio, tanto el ayöök como el español eran parte de su cotidianeidad pues aunque en casa su núcleo familiar se comunicaba en español con ellas, había una abuela monolingüe normalizando el uso de la lengua ayöök con sus nietas, y se mantenía presente también porque era hablada entre todas las personas adultas de su hogar. Ambas lenguas convivían pero la prioridad estaba en enseñarles “bien el español”: “que yo lo aprendiera bien porque pues ellos tenían sus propias historias de maltrato por hablar mixe” (E_Mirtha_20221221). Para mí, el ayöök siempre me ha rodeado y conectado con la sensación de estar en el pueblo aún fuera de su territorio, pero la lengua en la que crecí fue el español.

3.4 Conclusiones del capítulo

Este capítulo mostró que la dimensión de la lengua como territorio de conocimiento y como medio a través del cual las personas totontepecanas significan el mundo, lo piensan desde construcciones que comparten con otras y otros hablantes; es un referente de saberse parte, de asumirse incluso Anyukojmit jayu, es decir, es un referente de la identidad ayöök. Sin embargo, fuera del contexto comunitario, es un referente que se silencia en la universidad principalmente

por el sistema racista que Aguilar Gil (2018) denuncia como aparentemente “silenciado” pero que “parece continuar siempre omnipresente, empapando todos los sistemas y relaciones sociales” (párr. 1). En el caso de las personas hablantes de lenguas indígenas, ha significado el ser obligadas “por generaciones a aprender español por medio de violencia psicológica y física, mediante castigos, varazos en la mano, golpes, multas y discriminación sistémica [...] *siendo* expuestos al español y obligados a sentir vergüenza de hablar nuestras lenguas” (párr. 5).

Este racismo específico contra las lenguas, contra quienes las hablan, se explica a su vez desde “la ideología racial *que* equivocadamente consideró también existen idiomas superiores y otros inferiores” (Astudillo Ventura, 2016, p. 2). Llevada a la realidad sociopolítica mexicana a través del Estado mexicano, esta ideología se concreta en el racismo lingüístico en los términos que Sánchez Antonio (2019) refiere con respecto a su sentido institucionalizado.

Para mirar a la lengua ayöök en este capítulo, partí de dos lugares: el racismo lingüístico y el racismo epistémico que, como lengua indígena, ha enfrentado. La primera categoría de análisis está asociada con el devenir colonialista que previamente he apuntado a través de las discusiones de Calvet (2005) y Garza Cuarón (1997), a las cuales sumo las afirmaciones de Harris (2016) quien demuestra que el fenómeno vivido ha sido el de la erradicación de las lenguas y las culturas, específico, de las personas. Esta realidad, dice el autor, es reflejo de “la historia de colonización y opresión de los grupos pequeños a manos de sus equivalentes más grandes a lo largo y ancho del mundo y a través de la historia moderna” (p. 22); también en el marco del colonialismo como “el gran proyecto de dominación, control y adoctrinamiento de los pueblos no europeos” (p. 22) cuya consecuencia, en relación con las lenguas no dominantes, es su desaparición masiva.

El ayöök, una de las tantas lenguas en este planeta, es parte de ese contexto político que se materializa en lo cercano, en las vidas pero también en las mentes de las y los sujetos de esta investigación. Tal nivel de especificidad, se reconoce en las diversas maneras en que establecen y alimentan su vínculo con ella, vínculos que no se explican en lo individual o en el presente, sino que resultan de las genealogías del racismo lingüístico ancladas fuertemente en recuerdos no agradables e incluso dolorosos, genealogías que se configuraron sobre todo en relación con las experiencias escolares del pasado y que se refuerzan en las propias experiencias escolares profesionalizantes a partir de su paso por diferentes universidades mexicanas. Si bien en algunos casos, las experiencias de racismo en estas dos expresiones (epistémico y lingüístico) inician con su vida escolar en la primera infancia, el ámbito universitario tiene un lugar trascendente en su camino académico al “educar para el racismo” (Mato, 2020), salvo excepciones. Las actitudes

lingüísticas configuradas a lo largo de toda su vida, se continúan alimentando con esa experiencia universitaria y también en función de su ejercicio profesional actual. Tanto las experiencias de quienes nos antecedieron, como las nuestras, constituyen experiencias de racismo estructural, lingüístico y epistémico, porque ya fuese dentro del pueblo o fuera de él, hablar la lengua ayöök tenía una carga de incivildad, de atraso y representaba un lugar de desventaja frente al mundo castellanizado en el que el español es considerada una lengua superior.

En las trayectorias que presenté, los vínculos se explican desde nuestra propia historia de escolarización y lo ocurrido en la profesionalización, ambos marcos contextuales como resultado de políticas educativas específicas para los pueblos indígenas y su exterminio; en donde las experiencias universitarias dentro del contexto urbano, propiciaron de manera importante la postura con respecto a la lengua ayöök desde experiencias diversas:

- 1) la lengua ayöök se silencia conscientemente y como resultado de un racismo estructural que niega o limita derechos, por tanto, como medida de protección frente a ello;
- 2) no somos hablantes de ella y si en el pueblo tenía sentido estar relacionadas con la lengua ayöök, en la ciudad ya no y mucho menos en la universidad donde ni siquiera aparece como algo necesario el reconocimiento de la diversidad lingüística ni de los conocimientos propios;
- 3) la propuesta educativa universitaria reconoce y motiva el reconocimiento de lo indígena desde las prácticas culturales y los emblemas identitarios como las lenguas y esta experiencia permite una reidentificación positiva con la lengua ayöök, en el caso analizado;
- 4) si bien no la motivaba, había momentos dentro de clase o de la dinámica universitaria en que hablar la lengua ayöök representó un lugar común con otras personas indígenas.

Finalmente, al encontrar que nuestra lengua ayöök se entiende como una fuente de identidad ayöök, es posible mirarla como algo propio que al mismo tiempo, conlleva compromisos y sentires, individuales pero también colectivos. Sentires que se explican en nuestro origen comunitario, en nuestra forma de vivir que es comunitaria y que aunque no estemos geográficamente en el territorio de Totontepec, permanecen aún fuera, afectos que la lengua ayöök vehicula en nuestras historias. Cuidarla hablándola, mantenerla viva porque eso es quererla, a pesar de todo el dolor que pueda haber en el pasado familiar incluso personal; es una de las varias posturas que el capítulo mostró, pues por otra parte, y sumando a la realidad de su

desplazamiento, lo cierto es que no solo la profesionalización vivida nos aleja o regresa en el flujo migratorio que continúa en nuestra historias pues somos seres en movimiento, sino que es el aparato estructural del racismo epistémico el que toca a esta expresión de nuestro ser ayöök: la lengua ayöök.

CONCLUSIONES

Este trabajo de investigación se situó en Totontepec Villa de Morelos, una comunidad ayöök en la región mixe del estado de Oaxaca, México; de la cual soy originaria y desde la que me posiciono para hacer etnografía como posibilidad de vida para una mujer indígena dentro de la antropología actual. La tesis en resultado, centró la atención en las experiencias de personas profesionistas ayöök dentro de diferentes instituciones de educación superior y los efectos de esa experiencia en la configuración de lo que se define como identidad étnica, para preguntar por los sentidos de la educación superior en sus trayectorias profesionalizantes en relación con su nombrarse y entenderse ayöök. De aquí que la pregunta de investigación fue: ¿cómo la experiencia de educación superior urbana en personas profesionistas originarias de Totontepec, se relaciona con su identidad ayöök? Abordé esta relación y sus múltiples intersecciones con el objetivo general de comprender cómo se configura y cuáles son sus tensiones alrededor de los significados que damos a nuestra etnicidad, a partir del análisis etnográfico de las experiencias de cinco profesionistas ayöök y de la mirada autoetnográfica sobre mi propia experiencia de profesionalización; en el contexto urbano al que migramos.

En síntesis, los hallazgos de este trabajo de investigación son los siguientes:

Encontré que frente a lo que se presenta como *una forma de ser indígena, homogénea, monolítica, ancestral, consistente*, esta tesis permitió ver *las diferentes formas y expresiones de ser ayöök, lo ambiguo, lo presente, lo heterogéneo*. Lo indígena no nos significa más allá de un discurso impuesto, somos Anyukojmit jayu y reconocer que el proceso de construcción de la identidad no se detiene y no es posible hacer conclusiones ni afirmaciones definitivas, contribuye a superar los discursos reduccionistas de las identidades étnicas para buscar entenderlas como configuraciones muy diversas y cada vez más diversas. Por lo tanto, se puede hablar de diferentes formas de ser ayöök en lo individual y en lo colectivo, aunque no sin tensiones en los procesos implicados. Se trata de una realidad identitaria ayöök que continúa cambiando; ya sea en un camino de regreso o de reencuentro desde los significados que cada generación le otorga al ser ayöök y estar en comunidad. Esta capacidad de agencia si bien se corresponde con *lo que pudieron hacer con sus circunstancias* dentro y fuera de la comunidad, da cuenta de la complejidad de ser y estar en un lugar definido por fronteras étnicas que ciertamente son difusas y politizables, como la lengua ayöök y la adscripción a un pueblo como el ayöök. Así, las identidades y la etnicidad son cambiantes, debido al proceso permanente de construcción en el que se encuentran y que se explica en factores contextuales, políticos, de intereses económicos y generacionales. Esta

complejidad hace necesario mirarlas desde sus intersecciones con otras formas de desigualdad como el género y la clase.

En cuanto a su relación con las experiencias escolares y de profesionalización, encontré que se configura alrededor de los diversos significados que damos a nuestra etnicidad, en medio de tensiones personales y comunitarias construidas generacionalmente como respuesta al racismo estructural del que han sido objeto las comunidades indígenas y que está presente sobre todo en la escuela como dispositivo civilizatorio desde la castellanización operada para borrar las lenguas y prácticas culturales propias. Para las personas interlocutoras en esta investigación, los sentidos que tiene la profesionalización varían entre lo que pudieron hacer con lo que el sistema educativo de carácter público posibilitó, las oportunidades que tomaron para cumplir su deseo de estudiar una carrera universitaria, las estrategias que accionaron haciendo frente a la discriminación y al racismo que conllevó estar en la universidad así como los paradigmas que rompieron considerando roles de género, estigmas en relación con su origen étnico y diferenciación social así como muestras de su capacidad de agencia en tanto sujetas y sujetos políticos.

La configuración de esta relación entre las identidades ayöök, la etnicidad y las experiencias de profesionalización en contextos urbanos, se puede explicar desde dos puntos de partida que se encuentran: las concepciones dentro de las familias de estas personas ayöök y las universidades a las que accedieron.

Por parte de lo que ocurre internamente en las familias, reflejos al tiempo que fuentes de la vida comunitaria, encontré que la experiencia de migración para estudiar la universidad ocurrió porque persisten las concepciones de superación personal y movilidad social a partir del logro académico de este nivel, que al ser un proyecto sostenido por la familia, pone en movimiento los recursos disponibles y también los de la familia extendida, aunque aparece el papel de la macroestructura salesiana en México y sus propios recursos para profesionalizar a mujeres con formación de nivel bachillerato que enseñan en los niveles de preescolar y primaria; un camino de profesionalización trazado como parte del proyecto institucional del Colegio Salesiano establecido en Totontepec y con antecedentes históricos en la región mixe como un actor religioso que posibilitó de forma muy importante las trayectorias profesionales de jóvenes ayöök, principalmente hombres. Apareció también en ese acercamiento histórico, el invaluable lugar de la Congregación de las Hijas de María Auxiliadora, que nos permite comprender cómo se han ido configurando los antecedentes de las rutas profesionales de las mujeres en la región mixe.

Estas concepciones de superación personal y movilidad social se sustentan en las experiencias radicalmente distintas de nuestras madres y padres, así como abuelos y abuelas en relación con lo que limitó el tipo de trayectoria escolar que desarrollaron; situación contrastante con nuestras experiencias de vida que a partir de la trayectoria profesional, significó un cambio en los destinos de género para las mujeres en algunas de las historias presentadas y por otra parte la diversificación de ocupaciones con otro tipo de reconocimiento social, lejos de oficios con su propia carga simbólica y abierto trato racista. En generaciones que nos anteceden, la migración ocurría por motivos laborales, en la nuestra, la migración es principalmente por motivos académicos. Ese salto, que comienza a gestarse con las políticas exterminadoras de lo indígena en la generación de nuestras abuelas y abuelos, se recrudece en la de nuestras madres y padres, para finalmente concretarse en la nuestra en cuanto al desplazamiento de la lengua ayöök en nuestras vidas.

Las estrategias accionadas para que siendo joven ayöök se ingrese, se mantenga y egrese satisfactoriamente de la carrera (que involucran a la familia y redes extendidas así como otro tipo de estructura por ejemplo la red salesiana), son muestra de las desventajas integradas que continúan operando en la vida de personas indígenas provenientes de entornos rurales. Desventajas históricamente acumuladas (desigualdad en el acceso a la educación, concentración de la IES en las ciudades y segmentación de las alternativas de IES públicas para pueblos indígenas) que resultan de la relación pueblos indígenas-Estado mexicano; articuladas entre las deficiencias del sistema educativo público en general, pero con específicas carencias en contextos no urbanos y además con acciones expresas que datan de esa relación asimétrica para la exterminación de los pueblos y sus expresiones de vida, entre ellas principalmente sus lenguas.

En este escenario, el papel que juegan las madres no solo es fundamental, sino que sostiene a este proyecto colectivo que es la profesionalización de hijas e hijos desde el acceso, la trayectoria y el egreso de una carrera universitaria; un papel que no romantizo sino que señalo como parte del propio mandato de la maternidad en tanto deber permanente del cuidado por el otro, por la otra. Cabe resaltar que nuestras madres no siempre aparecen como primer lugar de reconocimiento, lo que da cuenta del lugar que dentro de la comunidad se sigue afirmando para las mujeres, uno de normalización de sus funciones dentro del entramado comunitario como parte de la idea de complementariedad entre hombres y mujeres, sin colocar el ojo en las desigualdades que ellas por serlo, experimentan.

Por parte de lo que ocurre en las universidades a las que estas personas ayöök accedieron, encontré que siendo de tipo convencional y en contextos urbanos, no se plantean la atención a

la diversidad étnica que existe en México y desde su aparato estructural, invisibilizan a las personas indígenas y su riqueza epistémica. En la cotidianeidad, no solo son espacios de invisibilidad sino de racismo institucional (Soto Sánchez y Berrio palomo, 2020) con la claridad de que si bien el racismo es un sistema que en el pasado sostuvo al colonialismo, sigue siendo una realidad reproducida por los Estados “a través de sus instituciones y políticas orientadas a la construcción de modelos societarios e imaginarios nacionales monoculturales, que excluyen a pueblos indígenas” (Jozami, 2020, p. 8). Las universidades, en tanto instituciones que forman parte del proyecto educativo nacional, no son ajenas a ese proceso de construcción, “Por el contrario, históricamente han contribuido a la reproducción y naturalización del racismo y continúan haciéndolo” (Mato, 2020, p. 17).

En las experiencias de profesionalización analizadas, fue posible mirar cómo en cada una de las universidades sin enfoque en la diversidad cultural, las experiencias de vida ayöök que encarnamos, fueron puestas a un lado al punto de ser silenciadas dada su irrelevancia en el entorno educativo universitario pero también en el entorno urbano al que migramos, destacando la crudeza racista en el norte del país con respecto al centro o sur; normalizando que fue y es parte de salir del pueblo, de vivir en una ciudad *porque afuera del pueblo las cosas son así*. Esta concepción que naturaliza la diferencia como un problema a resolver, no es una decisión personal motivada por el deseo de superación que pueden alcanzar a través de la educación superior transformada en logro principalmente cuando se ejerce lo que se estudió. Se trata de una respuesta que se ha ido construyendo generacionalmente a punta de violencia racista expresa que también nos alcanza. En una historia, lo explícito del trato racista ocurre por lo que miraban los otros en el norte blanco mexicano: color de piel, apariencia física y pronunciación del español; la universidad pero también el espacio laboral fueron lugares de contraste racista. En el centro del país, en otra historia, lo explícito del trato racista ocurre en la exclusión por demás hiriente que fue disminuyendo en función del ocultamiento involuntario sobre ser ayöök a lo largo de la trayectoria académica; experiencia que contrasta cuando dentro de una universidad que sin asumirse intercultural, promueve la visibilidad de la diversidad cultural y ese ocultamiento desaparece para visibilizar plenamente el ser ayöök. En el sur, otras historias muestran situaciones de soledad derivadas de la desigualdad por el origen ayöök y de exclusión por esa diferencia, más allá de los propios círculos o redes indígenas que construimos; pero también muestran la potencialidad del origen étnico para estudios interculturales aún en propuestas universitarias convencionales y por otra parte, la propia naturalidad de usar a la lengua ayöök

como evidencia de una vida bilingüe español-ayöök en el pueblo que se traslada también a la ciudad dentro del estado oaxaqueño.

Las trayectorias de profesionalización mostraron además que estas personas ayöök en su papel de estudiantes en esos espacios universitarios, no recibieron formación sobre los derechos de los pueblos indígenas, sus historias, sus epistemologías ni sus expresiones de vida, sino por el contrario, el discurso que se mantuvo fue el de una propuesta educativa que niega las aportaciones desde estos pueblos y que niega a quienes provienen de ellos al no ofrecer un espacio educativo en el que ser indígena no sea motivo de orgullo sino de *algo normal, algo que es motivo de contento, tan normal como respirar* (Aguilar Gil, 2020)⁷¹. Aunque nuestras trayectorias muestran que no se declara el orgullo por ser mixe durante la experiencia de profesionalización, sino que simple y complejamente, no se habla del tema; muestran además que no solo no se habla de ello, sino que deja de ser cotidiano durante la estancia en el contexto urbano, no digamos disfrute, ese que la misma autora ayuuik refiere como “disfrute cotidiano, tan cotidiano que es imperceptible, tan imperceptible que el orgullo no tiene cabida” (p. 53). La posibilidad de respirar contenta por ser mixe, solo aparece en una de las historias y en el marco de una propuesta educativa que visibiliza la diversidad cultural.

Al no haber recibido formación respecto a estos temas, junto con el resto de la población estudiantil en las universidades, Mato (2020) afirma que “[hemos] estado expuestos a discursos descalificadores hacia estos pueblos, o incluso negadores de la continuidad de su existencia. Es decir, han sido *educados en el racismo*⁷²” (p. 18). Los discursos descalificadores fueron posibles de identificar en las historias, principalmente por parte de actores en lo individual pero también se trató de un discurso institucionalizado por la estructura universitaria de no reconocimiento por quienes somos en función de nuestra experiencia de vida ayöök, de negación de la riqueza que representan las epistemologías de los pueblos originarios al continuar operando desde un currículo centrado en los conocimientos de la cultura europea en su pretensión universal.

En un recuento de los capítulos, el primero mostró a la escuela como una construcción sociocultural situada y cotidiana en la vida comunitaria totontepecana, desde la cual las familias y la comunidad han construido una diversa y compleja estructura de significados sobre la

⁷¹ La cita consultada de la que retomo estas palabras es: “Ser orgullosamente indígena o hablar mixe con orgullo es una evidencia de la falta de reconocimiento, es evidencia de la discriminación imperante, es evidencia de que aquello que debería ser normal no lo es y necesita reafirmarse. Afirmar el orgullo de ser indígena confirma y afianza la subordinación [...] Hay que cambiar las relaciones de subordinación para que el metro y cualquier otro lugar se conviertan en espacios en los que sea posible hablar una lengua sin pena ni orgullo. Tan normal como respirar, respirar contentos” (Aguilar Gil, 2020, p. 52 y 53).

⁷² Las cursivas son del autor.

escolarización y la profesionalización. Mostró paralelamente, el carácter colectivo de la profesionalización de hijas e hijos así como el carácter intergeneracional de este proyecto que a su vez se articula con las trayectorias escolares familiares y con sus propias experiencias de desigualdad, discriminación y racismo por ser ayöök. El capital escolar y profesional que logramos como tercera generación (1^a - abuelos y abuelas; 2^a - padres y madres; 3^a - la nuestra) es en el contexto comunitario un capital simbólico con presencia social. Ya sea dentro o fuera de la comunidad, se confirma como camino para construir posiciones menos desventajosas de esta última generación, sobre todo al mirar las relaciones interculturales con la sociedad y la cultura hegemónicas, en las que el estudio es un recurso de defensa ante las relaciones asimétricas fuera del pueblo. Pero si bien es una realidad más observable en las historias de estos profesionistas ayöök, el capítulo presentó que desde la 2^a generación el capital escolar también permitió a una de las madres construir un camino menos desventajoso al llegar al nicho de la docencia, que a su vez le permitió un espacio que cuestionó los destinos de género y construir otras opciones, extensivas a su propia hija. A la par, el capítulo mostró la importancia del análisis con perspectiva histórica sobre las trayectorias de escolarización pues esta mirada de largo alcance sobre el objeto de investigación, permitió comprender desde dónde se construyeron y las implicaciones no solo personales, sino familiares y comunitarias de emprender este tipo de proyectos, lo cual aunque se entiende como un logro de amplio reconocimiento, muestra la urdimbre que se teje alrededor de una persona indígena en este sistema racista, en tanto respuesta a las desigualdades estructurales como capacidad de agencia social.

El segundo capítulo, al mirar específicamente a las mujeres ayöök profesionistas, expuso el tejido en el que las categorías de género, etnicidad y agencia sostienen sus elecciones profesionales así como los significados que a lo largo y posterior a la experiencia universitaria han construido, incluyendo sus elecciones laborales, familiares y de residencia. Mostró las desigualdades imbricadas de género, etnia y condición social, pero a su vez la capacidad de resignificación y su respuesta elaborada desde la agencia en tanto sujetas ayöök políticas, es decir, como “actoras orgánicas del sistema en tanto personas y parte de la comunidad” (Vargas Vásquez, 2016, p. 42). El capítulo permitió mirar que el lugar de las mujeres está atravesado por condiciones expresamente violentas contra ellas, realidad no exclusiva de las mujeres universitarias sino mundial por razón de nuestro género, que van desde la socialización en la cual crecimos hasta las elecciones acotadas que realizamos con motivo de las profesiones accesibles para nosotras pero que aún dentro de elecciones profesionales feminizadas, como la docencia, nuestras respuestas visibilizan el lugar político que representa ser maestra o directora de una

institución educativa con prestigio en la comunidad. Contrastan las experiencias de la ingeniera y la médica pues su elección pudo salirse de los caminos trazados para las mujeres, no solo en Totontepec, con respecto a profesiones percibidas como mayoritariamente masculinas.

Dentro del espacio universitario así como fuera de él, es decir en la cotidianidad de la vida en la ciudad y también en el ejercicio de su profesión, las historias de las mujeres ayöök en esta investigación dan cuenta de una realidad en la que se ha aprendido a vivir con el acoso social desde los mandatos de género no cumplidos pero también cuando se cumplen, así como el acoso sexual y la violencia contra el cuerpo de las mujeres en su expresión más cruda que es el feminicidio. La normalización de estas conductas no es una respuesta única en la realidad de Anyukojm y de las ciudades en las que estas mujeres han radicado, sino que se trata de una respuesta generalizada a través de la cual las mujeres tratamos de vivir cada día. Algunas la viven acompañadas de su familia nuclear, otras de la familia que han formado y otras más nos organizamos en espacios que nos dan sentido conscientemente o no, acerca de nuestra capacidad de accionar desde estrategias y resistencias decididas con acompañamiento de la red familiar e incluso sostenidas por esta. Son las culturas familiares y comunitarias las que facilitan y sostienen las trayectorias de profesionalización de estas mujeres ayöök y también de los hombres ayöök interlocutores de la presente investigación.

Finalmente, en el tercer capítulo con respecto a nuestra lengua ayöök, la investigación demuestra que continúa siendo una parte importante de la existencia totontepecana. Se asomó desde lugares contrastantes en las historias. Como motivo de violencia en la escuela contra quienes la encarnan, que aun dentro del pueblo, pensar el mundo a través de ella es un problema persistente. Esta situación continúa y se recrudece fuera del pueblo tanto en el ámbito laboral como en el universitario. Para las historias donde la lengua ayöök ya no fue transmitida, es posible mirar que el acento como persona bilingüe indígena no está presente y el trato diferenciado no pasa por la lengua sino por el factor económico o por el origen étnico. Pero no solo se encuentran las realidades actuales con respecto a la lengua, sino que el capítulo expone la condición bilingüe en ayöök y español de las familias totontepecanas involucradas en esta investigación, con experiencias dentro y fuera de la comunidad que obligaron al aprendizaje violento del español, las cuales marcan el camino de transitar también por esta lengua sin dominarla pero normalizando su uso hacia fuera del espacio íntimo familiar como recurso estratégico.

Dentro de las experiencias de profesionalización, la lengua ayöök no aparece en las aulas universitarias o en ninguna de sus actividades escolares, pero en momentos específicos algunas

universidades visibilizan el origen indígena en relación con la lengua como dato estadístico, como sujeto a exponer frente a otras entidades o como lugar de desigualdad que explica las desventajas académicas, en otros casos, ni siquiera se tiene registro “del dato”. Experiencias que contrastan son las enmarcadas en universidades que potenciaron el reconocimiento positivo del origen indígena y sus emblemas culturales, entre ellos la lengua.

Los afectos por la lengua se hacen presentes a lo largo del discurso de todas las historias. Están las memorias alrededor del dolor que genealógicamente se ha ido experimentando hasta llegar al hecho de no transmitir la lengua como forma de protección ante la realidad racista en la que vivimos, y por otra parte, también destaca la presencia permanente de sentirse en el pueblo, parte del pueblo o recordar el cariño por el pueblo a través de los sonidos de la lengua ayöök. Si bien en el entorno comunitario no tiene un peso afectivo sino más bien cotidiano, de funcionalidad incluso en el ámbito laboral ejerciendo la profesión, estando fuera el cariño por ella es latente y en dos casos, hay una preocupación por su desaparición en nuestras vidas. Coinciden las historias en una relación intensa con la lengua, sea por su presencia o por su ausencia, lo cual permite ver desde este lugar de construcción epistemológica que es, la también compleja construcción de nuestra relación, de nuestros vínculos con el pueblo.

Sea estando dentro o fuera, o en movimiento, las personas ayöök de esta investigación tenemos una relación con la comunidad. Algunas como sujetas activas de la estructura comunitaria participando de los cargos como la regiduría o el servicio como la mayordomía, otras como activistas por la revitalización lingüística en ayöök estando a kilómetros de distancia del territorio totontepecano, otras yendo y viniendo entre la ciudad y el pueblo por motivos laborales en ambos territorios ejerciendo su profesión también dentro del pueblo y usando la lengua ayöök, otras más radicando en la ciudad a la que llegaron por motivos académicos y permaneciendo por motivos laborales pero siempre, en algún momento del año, regresando a la comunidad de origen. Somos entonces, sujetas y sujetos en movimiento, el territorio en el que nacimos nos significa pero también el territorio en el que actualmente habitamos, la división entre estar dentro o fuera es difusa porque como estas historias muestran y la mía propia, llevamos a Toton en nuestras prácticas fuera de su territorio y nos rodeamos o sumamos a iniciativas de redes de paisanaje en la ciudad o creamos las propias con otras mujeres de la región con quienes compartimos lugares de sentido sobre el ser ayuuk o ayöök.

Esta diversidad de trayectorias de migración y de profesionalización, así como de las formas en que nos vinculamos con nuestra comunidad y con la lengua de nuestros padres-madres y abuelos-abuelas, permite cuestionar la visión lineal y única que se tiene de las y los

sujetos indígenas. Una visión que tiende a contraponer la conservación de lo considerado identitario frente a la pérdida de la identidad, de sus emblemas culturales como la lengua ayöök hablada por las personas ayöök para ser consideradas como tales y los riesgos de su desaparición frente al español como primera lengua de una persona indígena. Estas historias permiten mirar a su vez a la comunidad o la ciudad como espacios divididos o que nos dividen pero que al mismo tiempo hacen parte de nosotras y nos significan, sin fronteras entre uno y otro por lo que la división entre el retorno o el no retorno no se limita a estos dos estados sino que al entender a la identidad ayöök en plural, como identidades, y en relación con la profesionalización, podemos ver que los vínculos con nuestras comunidades son una construcción en movimiento, sea para volver durante la experiencia universitaria, para regresar y establecerse en la comunidad o para ir y venir a lo largo de la trayectoria profesional. En cualquier caso, esta investigación muestra que las condiciones de profesionalización siguen reproduciendo racismo y exclusión estructural y que las personas ayöök participantes en este trabajo significan tales experiencias volviendo al pueblo o permaneciendo fuera de él desde sus campos de ejercicio profesional con diferentes formas de estar y no, más allá del territorio histórico-geográfico. La diversidad muestra un panorama mucho más complejo y multifacético, donde vamos y venimos y somos de diferentes formas personas ayöök profesionistas.

Esta muestra de profesionalización indígena como campo de estudio en la antropología de la educación, nutre la mirada desde la complejidad que entran las identidades ayöök, las cuales se contextualizan según el territorio que se habite. En Oaxaca la identidad ayöök o la autoadcripción a lo mixe se entiende, pero fuera de Oaxaca esa categoría pasa a ser una más homogénea como adscribirse oaxaqueño (a). Transitar de una a otra propicia la reflexión acerca de los cambios implicados en los movimientos migratorios y como respuesta al sistema racista que opera ya sea en el norte, centro o sur de este país tanto en los entornos universitarios como los laborales.

Sobre racismo y universidad, fue posible mirar los alcances que tiene un programa de acción afirmativa no solo en la experiencia profesionalizante de una mujer ayöök a través del impacto positivo en su vida y la de su familia, sino también en los beneficios de entender a las identidades y pertenencias étnicas como lugares de posibilidad y no solo de marginación y desigualdad. Estas formas diferentes de entenderlas, visibilizando el racismo y la exclusión sistémica de las que son objeto los pueblos indígenas, pueden llegar a configurarse en posturas políticas concretas, que además, como es el caso que muestra esta tesis, encuentran sentido en esfuerzos comunitarios definiendo otras formas de ser actores comunitarios para fortalecimiento

del pueblo, por ejemplo, desde la revitalización lingüística ayöök, aun cuando la propuesta universitaria no tenía ningún enfoque en la lengua. Esta evidencia permite pensar en la pertinencia pero además trascendencia, de los programas de acción afirmativa como necesarios para la formación de profesionistas indígenas que trastocuen a sus comunidades para beneficio colectivo desde la configuración de posturas políticas fundamentadas en la etnicidad como identidad étnica en acción, contestataria al sistema racista y de exclusión estructural en el que se continúa marginando a los pueblos indígenas.

Las experiencias de profesionalización vividas por estas personas ayöök permiten a su vez pensar en otras formas de identificarnos y relacionarnos con el pueblo a partir de ellas, como lo muestran las historias de profesionalización de las mujeres ayöök profesionistas quienes integran diversas formas de serlo a partir de mandatos de género como la maternidad y el matrimonio que conjugan con el ejercicio profesional siendo referente histórico para otras mujeres y niñas ayöök así como alimentar la posibilidad de negociar con esos mandatos a través de la profesionalización. Un sector de mujeres escolarizadas-profesionalizadas “que hemos cuestionado las normas comunitarias que nos excluyen, lo cual no significa de ninguna manera un rechazo al derecho y a la cultura mixe, sino más bien que las mujeres [...] estamos trabajando sobre una reformulación de la misma” (Inédito, Liliana Vargas 2008) desde nuestro lugar como mujeres ayöök con diferentes propósitos, entre ellos el contribuir con lo que esta misma autora ayuujk llama “una vida colectiva libre de desigualdades y discriminaciones genéricas”.

Finalmente, algunas líneas que quedan abiertas por este trabajo tienen que ver con el aporte metodológico que potencializa la autoetnografía, lo que permite analizar y comprender pero también lo que puede limitar. Afinar la mirada en la subjetividad de quien investiga y de las personas interlocutoras, puede potenciar una crítica necesaria en los procesos autoinvestigativos dentro de la antropología, pero también de la propia etnografía en cuanto a sus alcances y sentidos para nuestros pueblos.

Colocar mi historia como propuesta de hacer etnografía fue una intención política no extractivista contra mi propio pueblo, es decir, de discutir el carácter invasivo de la etnografía clásica en la que un científico social dice cómo son los otros, los sujetos indígenas, así, en discurso masculino; frente a la riqueza y al mismo tiempo complejidades de una *investigación situada* en la confusión y desajustes que llegaron a habitarme, “resolviendo [...] las encrucijadas (no exentas de titubeos y contradicciones) que representa el ejercicio de “investigaciones situadas” en espacios —el académico y el comunitario— cuyas lógicas son muchas veces contradictorias” (COLMIX, 2023, p. 3). Este primer esfuerzo por hacer antropología fue una forma de

relacionarme con las historias de ellas y ellos desde un ejercicio más dialógico que nutrió a la entrevista narrativa, con el fin de que “la representación de la otredad” que moviliza un proceso antropológico, se hiciera desde nuestras propias voces y desde el reconocimiento de mi propia subjetividad en el proceso, ya que “el pulso autoetnográfico” (Calixto Rojas, 2022) enriqueció mi forma de estar en conversación con las y los profesionistas ayöök que me compartieron sus historias. Esta tesis en resultado, permitió un proceso de construcción del conocimiento triangula desde la primera persona, las otras personas y la propia teoría antropológica.

Otra línea que queda abierta es el lugar de las mujeres indígenas en la academia y su forma de hacer investigación, accionando no solo escribiendo y para beneficio de quién, como potencialidad del conocimiento antropológico al servicio de las comunidades, que considero, es la principal carencia de este trabajo que presento, pues si bien es mi primer encontronazo con la antropología, me habría gustado que se gestara desde una necesidad tangible en mi pueblo, como la problemática de gestión de residuos, el desplazamiento lingüístico, el embarazo adolescente u otras diversas preocupaciones sentidas por la comunidad y no desde una pulsión individual.

Una línea más podría ser mirar ahora a los movimientos de ida y vuelta que hacemos en nuestra vinculación con el pueblo. Explorarlos en futuras investigaciones podría hacerse desde los significados para las y los actores ayöök pero también para la comunidad en su conjunto, o en conversación con ella. Un ejercicio de investigación desde los intereses de la comunidad en relación con estos procesos de retorno de sus profesionales ayöök, las representaciones colectivas acerca de lo que significa ser ayöök hoy, sujeto y sujeta profesionalizada experimentando procesos y cambios generacionales mirando la incidencia de la experiencia educativa como factor; incluso qué aportan a la comunidad y cómo su experiencia de profesionalización puede sumar a los intereses comunitarios, entre ellos, el de aportar a la propuesta de educación superior que ya existe en el pueblo.

Esta es una humilde aportación a nuestro reconocimiento como sujetas de derecho y capacidad de denuncia frente al racismo que normaliza un sistema social como el mexicano. Una aportación que se cuestionó el lugar de las mujeres en la investigación y el trabajo que realizamos para hacer posibles documentos como una tesis, de cómo comprendemos el mundo a través de ella en tanto posibilidad de articular con otras y con otros, al igual que invitar a la reflexión sobre cómo hacemos investigación y desde dónde miramos.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elba Libia. (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (2013). La diversidad lingüística y la comunalidad. *Cuadernos del Sur*, 18(34), 71-81. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/34-enero-junio-2013/>
- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (2017). Èets, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena. *Revista de la Universidad de México*. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/f20fc5ef-75e2-44d0-8d5b-a84b2a87b7e3/eets-atom-algunos-apuntes-sobre-la-identidad-indigena>
- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (2018). La sangre, la lengua y el apellido. En G. Jauregui (Ed.), *Tsunami* (pp. 25-39). Sextopiso.
- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (22 de enero de 2019). *Indígena es una categoría política transitoria e históricamente determinada / Entrevistada por Patricia Tovar*. Revista-Red de Antropología del Arte. <https://www.rio.latir.com.mx/entrevistas/indigena-es-una-categoria-politica-transitoria-e-historicamente-determinada/>
- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (6 de agosto de 2018). Ayuujk: ¿Lenguas útiles y lenguas inútiles? *Este País*. <https://estepais.com/uncategorized/lenguas-utiles-y-lenguas-inutiles/>
- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (2020). *Áä: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía Ediciones.
- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (2021). Prólogo: Reflejos. En M. C. Castillo Cisneros (Autora), *SER MAJÄÄW Ritualidad ayuujk en Tlahuitoltepec, Oaxaca* (pp. 9-12). Culturas Originarias.
- Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (26 de febrero de 2022). *México es una nación artificial: Yásnaya Aguilar / Entrevistada por Rafael E. Lozano y Carlos Acuña*. Corriente Alternativa. Cultura UNAM. <https://corrientealternativa.unam.mx/nota/mexico-es-una-nacion-artificial-yasnaya-aguilar/>
- Aguilar Guevara, Ana., Bravo Varela, Julia., Ogarrío Badillo, Gustavo y Quaresma Rodríguez, Valentina. (2020). Los textos primeros, la voz y las voces: introducción para leer al final. En Y. Aguilar, *Áä: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía Ediciones.
- Alcántara Núñez, E. Araceli., Rodríguez Bravo, E. Evelia y Vargas Vázquez, Teresita. (2004). *Breve reseña de los logros alcanzados y frutos obtenidos del trabajo realizado*. Colegio de Bachilleres del Estado de Oaxaca Extensión 04 “Totontepec”.
- Aparicio Mena, Alfonso J. (2008). La lengua y su valor en la etnomedicina zapoteca. Comparación con otras tradiciones. *Revista de Antropología Experimental*, (8), 245-254. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/rae/article/view/2009/1757>

- Aquino Moreschi, Alejandra. (2010). La generación de la emergencia indígena y el comunismo oaxaqueño. Genealogía de un proceso de descolonización. *Cuadernos del Sur*, (29), 7-21. <https://cuadernosdelsur.com/revistas/29-julio-diciembre-2010/>
- Aquino Moreschi, Alejandra y Contreras Pastrana, Isis. (2016). Comunidad, jóvenes y generación: disputando subjetividades en la Sierra Norte de Oaxaca. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 463-475. <https://biblat.unam.mx/hevila/Revistalatinamericanadecienciasocialesninezjuventud/2016/vol14/no1/31.pdf>
- Arauz Mercado, Diana. (2015). Primeras mujeres profesionales en México. En P. Galeana (Pres.), *Historia de las mujeres en México* (pp. 181-199). Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México y Secretaría de Educación Pública. <https://inehrm.gob.mx/work/models/inehrm/Resource/1484/1/images/HistMujeresMexico.pdf>
- Astudillo Ventura, Cynthia. (2016). Historiografía de la diglosia en México, otra cara del racismo. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-15. <http://dialogosobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/issue/view/16>
- Aviña, Carlos. (2000). Origen de la educación superior mexicana. *Sinéctica Revista Electrónica de Educación*, (17), 52-55. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/387/380>
- Banco de México. (2024). *Distribución geográfica de remesas*. Gobierno de México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/totontepec-villa-de-morelos>
- Baronnet, Bruno y Bermúdez Urbina, Flor Marina. (2019). *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México*. ANUIES.
- Barrón Pastor, Juan Carlos. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *Trace. Procesos mexicanos y centroamericanos*, (53), 22-35. <https://www.trace.org.mx/index.php/trace/article/view/328/303>
- Barros van Hövell tot Westerflier, Alonso. (2007). Cien años de guerras mixtas: territorialidades prehispánicas, expansión burocrática y zapotecización en el Istmo de Tehuantepec durante el siglo XVI. *Historia Mexicana. El Colegio de México*, 57(2), 325-403. <https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1611/1429>

- Bartolomé Bistoletti, Miguel Alberto. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. Instituto Nacional Indigenista y Siglo XXI Editores.
- Bartolomé Bistoletti, Miguel Alberto. (2006). Los laberintos de la identidad: procesos identitarios en las poblaciones indígenas. *Avá Revista de Antropología*, (9), 28-48. https://www.ava.unam.edu.ar/images/09/pdf/ava09_03_mbartolome.pdf
- Bastos Amigo, Santiago. (2021). *Mezcala, comunidad coca. Rearticulación comunitaria y recreación étnica ante el despojo*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Bautista García, Viridiana. (2022). “Nombrarme públicamente y habitar mi ser lesbiana”. *Trayectorias de configuración identitaria y construcción como sujeto político lésbico en Oaxaca* [Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1516>
- Beard, Mary. (2018). *La voz pública de las mujeres*. Antílope.
- Bello, Álvaro. (2004). Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas. CEPAL y GTZ. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/6446e8e0-845a-40a1-83e2-08dfb6593435/content>
- Bello, Álvaro. (2016). ¿Pertenencia o identidad? Implicancias de dos categorías socioculturales para los derechos indígenas y la lucha contra el racismo. *Antropologías del Sur*, 3(6), 13-27. <https://revistas.academia.cl/index.php/rantros/article/view/798/923>
- Bermúdez Urbina, Flor Marina y González Apodaca, Erica Elena. (2018). Esencialización, revalorización y apropiación étnica. Representaciones del estudiantado indígena en la investigación sobre educación superior intercultural, indígena y comunitaria en México. *Antropología Andina Mubunchik-Jathasa*, 4(1), 19-42. <http://revistas.unap.edu.pe/antroa/index.php/ANTRO/article/view/321/298>
- Bermúdez Urbina, Flor Marina. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 116-145. <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/1938/2536>
- Bernal Alcántara, Juan Arellí. (1991). *El camino de Añukojm – Totontepec y los salesianos*. Sociedad Cultural Totontepecana Añukojm.
- Bernal Alcántara, Juan Arellí y Molina Domínguez, Jorge. (2021). *Anyukojm–Totontepec: historia y cultura mixe*. Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

<https://www.inpi.gob.mx/gobmx-2023/Libro-Anyukojm-Totontepec-Historia-y-cultura-mixe-INPI.pdf>

- Bertely Busquets, María. (2019). La división es nuestra fuerza: escuela, estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Blanco, Mercedes. (2012), Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. Andamios. *Revista de Investigación Social. Colegio de Humanidades y Ciencias Sociales*, (19), 49-74. [Archivo PDF].
- Bolívar Charris, Dalma Milena., Acosta Orozco, Cesar José., Monsalvo Lugo, Jenifer Marian y Peñaranda Osorio, Emma Luz. (2022). De la colonialidad lingüística a las luchas por el reconocimiento de las lenguas minoritarias. *ENCUENTROS Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, (15), 450-463. <https://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros/article/view/240/224>
- Botello, Francisco., Romero Calderón, Ana G., Sánchez Hernández, Jhovani., Hernández, Omar., López Villegas, Gerónimo y Sánchez Cordero, Víctor. (2017). Densidad poblacional del tapir centroamericano (*Tapirella bairdii*) en bosque mesófilo de montaña en Totontepec Villa de Morelos, Oaxaca, México. *Revista Mexicana de Biodiversidad. Biogeografía*, 88(4), 918-923. <https://revista.ib.unam.mx/index.php/bio/article/view/1668/1612>
- Cabnal, Lorena. (2010). Acercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala. En ACNUR-Las Segovias (Coord.), *Feminismos diversos: el feminismo comunitario*. <https://knowledgehub.southfeministfutures.org/kb/acercamiento-a-la-construccion-de-la-propuesta-de-pensamiento-epistemico-de-las-mujeres-indigenas-feministas-comunitarias-de-abya-yala/>
- Calixto Rojas, Aitza Miroslava. (2022). Pulso autoetnográfico: La urgencia de un enfoque afectivo para la antropología social. En *Etnografías afectivas y autoetnografía "Tejiendo Nuestras Historias desde el Sur" Textos del Primer Encuentro Virtual 2022* (pp. 57-69). Investigación y Diálogo para la Autogestión Social.
- Calvet, Louis-Jean. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Fondo de Cultura Económica.

- Canal Cámara de Diputados. (26 de febrero de 2019). *Intervención de Yásnaya Aguilar, habla en Mixe, por el Año Internacional de las Lenguas Indígenas* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=502lzaNur8c>
- Canal Gisela Carlos Fregoso. (1 de julio de 2019). *¿Qué es el racismo lingüístico? Parte 2* [Archivo de Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=XzXgSLose6o>
- Carlos Fregoso, Gisela. (2014). Diferencia y racismo en las políticas de educación superior: el caso de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, México. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 5(2), 172-205. <https://revistas.uniandes.edu.co/index.php/vys/article/view/7667/8164>
- Carnoy, Martín., Santibáñez, Lucrecia., Maldonado, Alma y Ordorika, Imanol. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 21(3), 9-43. <https://rlee.iberro.mx/index.php/rlee/issue/view/135/RLEE.XXXII.3>
- Castañeda Salgado, Martha Patricia. (2006). La antropología feminista hoy: algunos énfasis claves. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 48(197), 35-47. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/42526>
- Castillo Cisneros, María del Carmen. (2021). *SER MAJÄÄW Ritualidad ayunjk en Tlahuitoltepec, Oaxaca*. Culturas Originarias.
- Censo de Población y Vivienda (Cuestionario Ampliado). (2020). *Niveles de escolaridad de la población de 15 años y más en Oaxaca (Distribución de la población total)*. Gobierno de México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/oaxaca-992001#education-and-employment>
- Censo de Población y Vivienda (Cuestionario Básico). (2020). *Acerca de Totontepec Villa de Morelos*. Gobierno de México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/totontepec-villa-de-morelos#population-and-housing>
- Censo de Población y Vivienda (Cuestionario Básico). (2020). *Acerca de Oaxaca de Juárez*. Gobierno de México. <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/oaxaca-de-juarez#population-and-housing>
- Cervera Leonetti, Giordano Julián. (2021). Observación participante y reflexividad: una guía práctica para el trabajo de campo. En B. Márquez y E. Rodríguez (Coords.), *Etnografías*

- desde el reflejo: *práctica-aprendizaje* (pp. 61-84). Universidad Nacional Autónoma de México. http://ciid.politicas.unam.mx/www/libros/etnografias_marquez_rodriguez_21.pdf
- Chávez Arellano, María Eugenia. (2020). Las estudiantes indígenas en la Universidad Autónoma Chapingo y la feminización de la agronomía. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (31), 51-70. <https://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/2701/4558>
- Chávez González, Mónica. (2010). *Familias, escolarización e identidad étnica entre profesionistas nabuas y tenek en la ciudad de San Luis Potosí*. [Tesis de Doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1191/1/TE%20CH.G.%202010%20Monica%20Lizabeth%20Chavez%20Gonzalez.pdf>
- Chávez González, Mónica. (2013). La familia, las relaciones afectivas y la identidad étnica entre indígenas migrantes urbanos en San Luis Potosí. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 34(134), 131-155. <https://revistarelaciones.colmich.edu.mx/index.php/relaciones/article/view/462/699>
- Colectivo Mixe [Colmix]. (30 de abril de 2024). *Publicaciones* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 28 de junio de 2024 de <https://www.facebook.com/photo/?fbid=956843013111292&set=a.515742530554678>
- Colectivo Mixe [Colmix], (2023). Carta editorial: Nmujoyu nmëëtnakyojtsunjata nmëëtnamyaytükumjata. Diálogos y perspectivas actuales sobre la investigación desde los pueblos indígenas. *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales, Nueva Época*, 3(1), 1-4. <https://doi.org/10.48102/if.2023.v3.n1.323>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDUE]. (2022). Prontuario de indicadores de la mejora continua de la educación en las entidades federativas. Oaxaca. https://www.mejoredu.gob.mx/images/prontuario/2022/20_Oaxaca.pdf
- Cortés Márquez, Margarita Melania. (1995). *Inteligibilidad y actitudes lingüísticas en Ayutla, Yacochi y Totontepec Mixe, Oaxaca* [Tesis para Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social].
- Crenshaw, Kimberle. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. https://blackwomenintheblackfreedomstruggle.voices.wooster.edu/wpcontent/uploads/sites/210/2019/02/Crenshaw_mapping-the-margins1991.pdf

- Cruz Carrillo, Sandra Yanet. (2021). *El sentido de la práctica educativa en diálogo con docentes wixáritari en la región del Gran Nayar, México* [Tesis de Maestría, Universidad Veracruzana]. <https://www.uv.mx/mie/files/2021/10/Sandra-Yanet-Cruz-Carrillo.pdf>
- Cruz Cruz, Hilaria. (2020). Entre propios y extraños: Cuando una investigadora indígena realiza estudios en su propia comunidad. En E. Cruz (Ed.), *Reflexiones teóricas en torno a la función del trabajo de campo en lingüística-antropológica: Contribuciones de investigadores indígenas del sur de México* (pp. 37-58). Language Documentation & Conservation Special Publication. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/8c340898-55be-43f4-95f3-32c6d8fe82a0/content>
- Cruz Pérez, Nallely Itzel., Castillo Balderas, Estefanía y Hernández Díaz, Jorge. (2017). La movilidad interna e internacional de la población oaxaqueña. *Oaxaca Población Siglo XXI Dirección General de Población de Oaxaca*, 17(40), 48-73. <https://productosdigepo.oaxaca.gob.mx/recursos/revistas/revista40.pdf>
- Cumes Simón, Aura Estela. (2014). *La “india” como “sirvienta”: servidumbre doméstica, colonialismo y patriarcado en Guatemala* [Tesis de Doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. <https://repositorio.ciesas.edu.mx/bitstream/handle/123456789/283/D259.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cumes Simón, Aura Estela. (28 de julio de 2021). *Aura Cumes: “Ser sujetas dialógicas demanda una escucha” / Entrevistada por Anaeli Ibarra y Grethel Domenech*. Rialta Magazine. <https://rialta.org/aura-cumes-ser-sujetas-dialogicas-demanda-una-escucha/#:~:text=Lo%20que%20estamos%20reivindicando%20es,puedan%20movilizarse%20hacia%20las%20fronteras.>
- Czarny, Gabriela, Ossola, María y Paladino, Mariana (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 Mubunchik–Jathasa*, 4(1), 6-17. <https://revistas.unap.edu.pe/antroa/index.php/antro/article/view/320/297>
- Czarny, Gabriela., Navia, Cecilia y Salinas Gisela. (2020). Introducción. En G. Czarny (Coord.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 23-36). Horizontes educativos de la Universidad Pedagógica Nacional. <http://bgdq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1653/1/lecturascriticas.pdf>

- Dautrey, Philippe. (2013). Una mirada sobre la educación superior mexicana: instituciones, saberes y mercado. *Iberoamericana–Nordic Journal of Latin American and Caribbean Studies*, 42(1-2), 185-201. <https://www.iberoamericana.se/articles/abstract/10.16993/ibero.39/>
- De Miguel Álvarez, Ana. (2015). *Neoliberalismo sexual. El mito de la libre elección*. Cátedra.
- De Miguel Álvarez, Ana. (2020). Mito de la libre elección. En A. Puleo (Ed.), *Ser feministas. Pensamiento y acción* (pp. 189-194). Cátedra.
- De Oliveira Rosa, Isabela. (2022). Paso a la adultez en jóvenes universitarios indígenas. Proyecto de investigación. Universidad federal de Goiás. [Archivo PDF].
- Díaz, Floriberto. (2021). Tierra, comunalidad y tequio. Dossier. *Revista de la Universidad de México*, (877), 14-19. <https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/b086416c-af16-46a8-b7df-cc20e4b2c811/tierra-comunalidad-y-tequio>
- Dietz, Gunther y Mateos Cortés, Laura Selene. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB
- Dirección General de Materiales Educativos [DGME] de la Subsecretaría de Educación Básica [SEB]. (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. <https://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Duranti, Alessandro. (2003). Language as Culture in U.S. Anthropology. Three Paradigms. *Current Anthropology*, 44(3), 323-347. [Archivo PDF].
- EDUCA Servicios para una Educación Alternativa A.C. (15 de diciembre de 2021). *Posicionamiento de la UACO ante decreto de SCJN*. <https://www.educaoxaca.org/posicionamiento-de-la-uaco-ante-decreto-de-scn/>
- Ellis, C., Adams, T.E. y Bochner, A. (2010). Autoetnografía: un panorama. En S. M. Bénard Calva (Trad.), *Autoetnografía Una metodología cualitativa* (pp.17-41). El Colegio de San Luis A.C.
- Federici, Silvia. (2013). *Revolución punto cero*. Traficantes de sueños. <https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Revolucion%20en%20punto%20cero-TdS.pdf>
- Federici, Silvia. (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Traficantes de sueños. https://traficantes.net/sites/default/files/pdfs/TDS_map49_federici_web_0.pdf

- Financiera para el Bienestar. (26 de marzo de 2021). *Inauguración Sucursal Telegráfica de Totontepec Villa De Morelos, Oaxaca*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/finabien/es/articulos/inaguracion-sucursal-telegrafica-de-totontepec-villa-de-morelos-oaxaca?idiom=es>
- Flores Farfán, José Antonio., Córdova Hernández, Lorena y Cru Josep. (2020). *Guía de revitalización lingüística: para una gestión formada e informada*. Linguapax América Latina/CIESAS México y Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. <https://www.uabjo.mx/media/1/2020/06/GuiadeRevitalizacionLinguaPax-UABJO.pdf>
- Flores Martos, Juan Antonio. (2010). Trabajo de campo etnográfico y gestión emocional: notas epistemológicas y metodológicas. *Ankulegi*, (14), 11-23. <https://aldizkaria.ankulegi.org/index.php/ankulegi/article/view/22/61>
- Franulic Depix, Andrea. (Marzo de 2014). *La experiencia común de las mujeres. Notas sobre diferencia sexual*. ANDREA FRANULIC DEPIX Escritora. <https://andreafranulic.cl/textos-politicos/la-experiencia-comun-de-las-mujeres-notas-sobre-diferencia-sexual/>
- Fredrik, Barth. (Comp.). (1976). Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales. Fondo de Cultura Económica.
- Gall, Olivia., Iturriaga Acevedo, Eugenia., Morales, Diego y Rodríguez, Jimena. (2022). *El racismo: recorridos conceptuales e históricos*. Universidad Nacional Autónoma de México y Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. https://surxe.sdi.unam.mx/media/attachments/2023/05/29/el-racismo_pdf-web_cdoi.pdf
- Gallardo Vásquez, Julio César. (2020). *¿Nìvìnäük atëm? Población y lengua mixe en el Censo 2020*. Colmix. [Archivo PDF]. <https://colmix.org/wp-content/uploads/2021/05/Censo-20202.pdf>
- Gallegos Martínez, Gabriela y Martínez Sánchez, María Luisa. (2021). Jóvenes indígenas. Prácticas de no reconocimiento de su identidad étnica y estrategias de afrontamiento en universidades convencionales de Nuevo León (México). *Revista de El Colegio de San Luis*, 11(22), 5-42. <https://revista.colsan.edu.mx/index.php/COLSAN/article/view/1323/1417>
- García Aguilar, María Guadalupe y Sámano Rentería, Miguel Ángel. (2021). Importancia y pertinencia de una universidad intercultural en Chiapas. *Textual*, (77), 261-297.

<https://revistas.chapingo.mx/textual/article/view/r.textual.2021.77.09/r.textual.2021.77.09>

- García Dauder, Dau y Ruiz-Trejo, Marisa. (2020). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *EMPIRLA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (50), 21-41. <https://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/30370/23123>
- García Hernández, Fabiola., Chávez Arellano, María Eugenia y Suárez Ortega, Magdalena. (2021). Pobres, pero con riqueza cultural. Representaciones sociales de estudiantes sobre la multiculturalidad en la Universidad Autónoma Chapingo. *Textual*, (77), 409-437. <https://revistas.chapingo.mx/textual/article/view/r.textual.2021.77.14/r.textual.2021.77.14>
- García-Santesmases Fernández, Andrea. (2019). Evocando deseos y revolviendo malestares: la im-pertinencia de las emociones en mi trabajo etnográfico. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (35), 69-89. <https://doi.org/10.7440/antipoda35.2019.04>
- Garza Cuarón, Beatriz. (Coord.) (1997). *Políticas lingüísticas en México*. La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Gasché, Jorge. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Abya Yala, CIESAS, IIAP.
- Giménez, Gilberto. (1992). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Versión*, (2), 183-205. https://publicaciones.xoc.uam.mx/TablaContenidoFasciculo.php?id_fasciculo=139
- Giménez, Gilberto. (1994). Comunidades primordiales y modernización en México. En G. Giménez y R. Pozas (Eds.), *Modernización e identidades sociales* (pp. 149-181). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Giménez, Gilberto. (2005). La cultura como identidad y la identidad como cultura. III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales [Archivo Word]. https://sic.cultura.gob.mx/ficha.php?table=centrodoc&table_id=70
- Gómez Bravo, Noemí. (2016). Cosmovisión y ciencia del maíz mixe. *Revista de cultura científica de la Facultad de Ciencias*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.revistacienciasunam.com/en/inicio/201-revistas/revista-ciencias-118-119/1963-cosmovisi%C3%B3n-y-ciencia-del-ma%C3%ADz-mixe.html>

- Gómez Gallegos, Ma. de los Ángeles. (2015). La inscripción de lo indígena en la memoria institucional de una universidad tecnológica. En M. Pérez, V. Ruiz y S. Velasco (Coords.), *Interculturalidad(es) Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 169-204). UPN. <http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1564/1/Interculturalidades.pdf>
- Gómez, Andrea. (Anfitriona). (2020-presente). *Café Violeta. Las voces interiorizadas del patriarcado* [Podcast]. Spotify. https://open.spotify.com/playlist/4fy7kJboMTBGVBk7WQdj7x?go=1&sp_cid=2e50e45cad2e57993a3d9c0c36564201&utm_source=embed_player_v&utm_medium=desktop&nd=1&dlsi=3b9900d4cc2b428f#
- González Apodaca, Erica Elena. (2006). *Etnicidad, intermediación y escuela: tres iniciativas de bachillerato intercultural en la región mixte* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. <https://bindani.izt.uam.mx/concern/tesiuams/gb19f590z>
- González Apodaca, Erica Elena. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixte*. Universidad Autónoma Metropolitana y Casa Juan Pablos.
- González Apodaca, Erica Elena. (2020). Rutas y significados de la profesionalización indígena: Experiencias de profesionistas Ayuujk en la educación superior. *DIDAC*, (76), 32-39. <https://didac.iberomex.mx/index.php/didac/article/view/25/12>
- González Jiménez, Rosa María. (2009). De cómo y por qué las maestras llegaron a ser mayoría en las escuelas primarias de México, Distrito Federal (Finales del siglo XIX y principios del XX): Un estudio de género. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 747-785. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/516/516>
- Grimson, Alejandro. (2010). Cultura, identidad: dos nociones distintas. *Social Identities*, 16(1), 63-79. [Archivo PDF]
- Grosfoguel, Ramón. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, (14), 341-355. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1418/1961>
- Guber, Rosana. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Guber, Rosana. (2011). La observación participante como sistema de contextualización de los métodos etnográficos: La investigación de campo de Esther Hermitte en los Altos de

- Chiapas, 1960-1961. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(2), 60-90. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5188/pr.5188.pdf
- Guber, Rosana. (2012). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guzmán Enríquez, Odarys. (2021). Narrativas orales: herramientas para investigar con historias de vida. En B. Márquez y E. Rodríguez (Coords.), *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (pp. 105-124). Universidad Nacional Autónoma de México. http://ciid.politicas.unam.mx/www/libros/etnografias_marquez_rodriguez_21.pdf
- Guzmán Gómez, Carlota. (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 46(182), 71-87. <http://resu.anuies.mx/ojs/index.php/resu/article/view/86/61>
- H. Ayuntamiento de Totontepec Villa de Morelos. (2022). Plan Municipal de Desarrollo Sostenible de Totontepec Villa de Morelos Oaxaca 2022. http://sisplade.oaxaca.gob.mx/bm_sim_services/PlanesMunicipales/2022_/554.pdf
- Halliday, Michael Alexander Kirkwood. (2001). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Harris, K. David. (2016). *Cuando mueren las lenguas. La extinción de los idiomas en el mundo y la erosión del conocimiento humano*. Universidad de los Andes e Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Hernández Loeza, Sergio Enrique. (2018). Capítulo 9. Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 225-2248). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372649/PDF/372649spa.pdf.multi>
- Hymes, Dell Hathaway. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y función*, (9), 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051/17909>
- Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca. (2015). Dictamen que emite la Dirección Ejecutiva de Sistemas Normativos Internos del Instituto Estatal Electoral y de Participación Ciudadana de Oaxaca por el que se identifica el método de la elección de concejales al ayuntamiento del municipio de Totontepec Villa de Morelos, que electoralmente se rige por sistemas normativos internos. https://www.ieepco.org.mx/archivos/biblioteca_digital/CatSNI2016/TOTONTEPE C%20VILLA%20DE%20MORELOS.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010). Compendio de información geográfica municipal 2010 Totontepec Villa de Morelos Oaxaca. https://www.inegi.org.mx/contenidos/app/mexicocifras/datos_geograficos/20/20554.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2012). Síntesis estadística municipal Totontepec Villa de Morelos, Oaxaca, 2012. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/sintesis_municipales_estadisticas/2012/oax/C20554.xls
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). *Información por entidad. División municipal Oaxaca.* Marco geoestadístico. https://www.cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/oax/territorio/div_municipal.aspx?tema=me&e=20
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). En Nuevo León somos 5 784 442 habitantes: Censo de Población y Vivienda 2020. https://inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/EstSociodemo/ResultCenso2020_NL.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021). Estadísticas a propósito del día de la madre (10 de mayo). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2021/EAP_MAMAS21.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). Estadísticas a propósito del día internacional de los pueblos indígenas. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía e Instituto Nacional de las Mujeres. (2023). Mujeres y Hombres en México 2021-2022. https://www.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/889463907381.pdf
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). *Atlas de las lenguas indígenas nacionales de México. Mixe alto del Norte. Riesgo de desaparición.* <https://atlas.inali.gob.mx/variantes/ficha/090101>

- Jiménez Naranjo, Yolanda. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 167-189. [Archivo PDF]
- Jiménez Orozco, Saraí. (2023). Plantas curativas y salud: los conocimientos de mujeres ayöök de San Marcos Moctum, Oaxaca, México. *Iberoforum, Revista de Ciencias Sociales, Nueva Época*, 3(1), 1-25. <https://doi.org/10.48102/if.2023.v3.n1.279>
- Jociles, María Isabel. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista Colombiana de Antropología*, 54(1), 121-150. <https://revistas.icanh.gov.co/index.php/rca/article/view/386/324>
- Jozami, Anibal. (2020). Palabras preliminares. Las universidades ante los desafíos el racismo. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (pp. 7-8). EDUNTREF. <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf>
- Kiesinger, C. (2002). My father's shoes: The therapeutic value of narrative reframing. En Bochner A. & Ellis C. (Eds.), *Ethnographically speaking: Autoethnography, literature, and aesthetics*. AltaMira.
- Lagarde y de los Ríos, Marcela. (1996). *Género y feminismo: desarrollo humano y democracia*. Horas y Horas. <https://repositorio.ciem.ucr.ac.cr/jspui/handle/123456789/259>
- Lagarde y de los Ríos, Marcela. (2005). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lázzaro, Ana Inés. (2020). “Los cuidados” como categoría de análisis de lo socioeconómico. Una propuesta teórica de transformación desde la economía feminista. *Methaodos. Revista de ciencias sociales*, 8(2), 258-270. <https://www.methaodos.org/revista-methaodos/index.php/methaodos/article/view/404/551>
- Levinson, Bradley y Holland, Dorothy. (1996). La producción cultural de la persona educada: una introducción. En B. Levinson, D. Foley y D. Holland (Eds.), *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 1-56). State University of New York.
- Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. 1 de febrero de 2007. DOF 26-01-2024.
- López, Luis Enrique. (2020). Prólogo. Hacia la construcción de una educación superior intercultural. En G. Czarny. (Coord.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 23-36). Horizontes educativos de la Universidad

<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1653/1/lecturascriticas.pdf>

- Márquez Escamilla, Betzabé. (2021). Etnografía del acto comunicativo: entrevista y narración. En B. Márquez y E. Rodríguez (Coords.), *Etnografías desde el reflejo: práctica-aprendizaje* (pp. 85-104). Universidad Nacional Autónoma de México. http://ciid.politicas.unam.mx/www/libros/etnografias_marquez_rodriguez_21.pdf
- Martínez Casas, Regina. (2002). La invención de la adolescencia: las otomías urbanas en Guadalajara. *Diario de Campo. Suplemento del INAH*, (23), 23-35. <https://mediateca.inah.gob.mx/repositorio/islandora/object/articulo%3A18634>
- Martínez Casas, Regina. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles educativos*, 33, 250-261. [Archivo PDF]
- Martínez Pérez, Margarita. (2020). Sk'an jtsatsubastik ko'ontontik: Diálogos, retos y complejidades de ser una investigadora tsotsil. En E. Cruz (Ed.), *Reflexiones teóricas en torno a la función del trabajo de campo en lingüística-antropológica: Contribuciones de investigadores indígenas del sur de México* (pp. 15-36). Language Documentation & Conservation Special Publication. <https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/8c340898-55be-43f4-95f3-32c6d8fe82a0/content>
- Marsiske, Renate. (2006). La universidad de México: Historia y Desarrollo. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34. [Archivo PDF]
- Mato, Daniel. (2018). Introducción y Capítulo 1. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (pp. 11-36). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372649/PDF/372649spa.pdf.multi>
- Mato, Daniel., Henríquez Guajardo, Pedro y Juri, Hugo. (2018). *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina*. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372649/PDF/372649spa.pdf.multi>
- Mato, Daniel. (2020). El racismo en los sistemas e instituciones de Educación Superior. Sus múltiples formas, problemas que ocasiona y posibilidades de erradicación. En D. Mato

- (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (pp. 15-33). EDUNTREF.
<https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf>
- Molina Fuentes, Norma. (2012). Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de México, UIEM. *Universidades*, 62(54), 4-19.
<http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/214/222>
- Molina Fuentes, Norma (2020). Incorporación de mujeres indígenas mexicanas en la academia universitaria. Universidad Tecnológica de México (UNITEC), México. *Didac*, (76), 60-68. <https://didac.iberomx.com/index.php/didac/article/view/28/15>
- Moreno Figueroa, Mónica. (2012). Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme: reconociendo el racismo y el mestizaje en México. En A. Castellanos y G. Landázuri (Coords.), *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (pp. 15-48). Universidad Autónoma Metropolitana y Juan Pablos Editor.
- Mulík, Stanislav., Maldonado, Ricardo., Amengual, Mark y Carrasco Ortiz, Elia Haydée. (2021). Hablantes de herencia: ¿una noción aplicable para los indígenas de México? *Estudios de Lingüística Aplicada*, 39(73), 1-24.
<https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/rt/printFriendly/970/1060>
- Muraro, Luisa. (2013). *La indecible suerte de nacer mujer*. Narcea Ediciones.
- Murphy, Arthur., Winter, Mary y Morris, Earl. (1999). Etnicidad en Oaxaca de Juárez. *Alteridades*, 9(17), 5-10. [Archivo PDF]
- Nahmad Sittón, Salomón. (1965). *Los Mixes. Estudio social y cultural de la región del Zempoaltepetl y del Istmo de Tehuantepec*. Ediciones del Instituto Nacional Indigenista.
- Nahmad Sittón, Salomón. (1997). Impactos de la reforma al artículo 4º constitucional. En Beatriz Garza Cuarón (Coord.), *Políticas lingüísticas en México* (pp. 102-120). La Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM.
- Navarrete Linares, Federico. (2020). Prólogo. En Y. Aguilar, *Ää: manifiestos sobre la diversidad lingüística*. Almadía Ediciones.
- Ngũgĩ Wa Thiong'o. (2015). *Descolonizar la mente: la política lingüística de la literatura africana*. DeBolsillo.
- Oaxaca Gobierno del Estado. (2 de septiembre de 2023). *Anuncia CGEMSYSCYT consulta para la creación de la Universidad del Pueblo en Oaxaca*. Coordinación de Comunicación Social.

<https://www.oaxaca.gob.mx/comunicacion/anuncia-cgemsyscyt-consulta-para-la-creacion-de-la-universidad-del-pueblo-en-oaxaca/>

Omni, Michael y Howard, Winant. (1994). *Racial formations in the United States. From the 1960s to the 1990s*. Routledge.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2021). Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género? <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377183>

Ortner, Sherry. (1979). ¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura? En O. Harris y K. Young. (Comp.) *Antropología y feminismo* (pp. 100-131). Anagrama.

Ortner, Sherry. (2016). *Antropología y teoría social. Cultura, poder y agencia*. UNSAMN EDITA.

Ortiz Méndez, Verónica. (2021). *Historias escolares y mundos figurados en la región escolar de la sierra de Zongolica. Un acercamiento desde la educación media superior*. [Tesis de Doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/1400>

Padilla Arias, Alberto y Anguiano Luna, Hilario. (2018). Las universidades interculturales en México. Educación superior y neoliberalismo. *Reencuentro: Análisis de problemas universitarios*, 30(75), 13-34. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/953/951>

Pareja Amador, Ignacio. (2017). Radiografía demográfica del estado de Oaxaca. *Oaxaca Población Siglo XXI Dirección General de Población de Oaxaca*, 17(40), 6-25. <https://productosdigepo.oaxaca.gob.mx/recursos/revistas/revista40.pdf>

Pellicer Silva, Dora. (2021). *México diverso. Sus lenguas y sus hablantes*. Secretaría de Cultura e Instituto Nacional de Antropología e Historia.

Peña Godínez, Amairani del Rosario. (2022). *La revitalización lingüística del zapoteco de Santo Domingo Petapa, Oaxaca: el desarrollo de métodos colaborativos con una comunidad de práctica* [Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social]. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1555/1/TE%20P.G.%202022%20Amairani%20del%20Rosario%20Pe%20c3%b1a%20Godinez.pdf>

- Pérez Ruiz, Maya Lorena. (2007). El problemático carácter de lo étnico. *CUHSO*, 13(1), 35-55.
<https://mayalorena.com/wp-content/uploads/2017/10/2007-problemacc81tico-caracc81cter-de-lo-ecc81tnico-compressed.pdf>
- Pérez Ruiz, Maya Lorena., Ruiz Lagier, Verónica y Velasco Cruz, Saúl. (Coords.). (2015). *Interculturalidad(es) Jóvenes indígenas: educación y migración*. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1564/1/Interculturalidades.pdf>
- Rea Ángeles, Patricia. (2011). La educación superior como agente de transformación de las identidades genéricas entre los zapotecos en la ciudad de México. *Perfiles educativos*, 33(número especial), 226-238. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2011-e-la-educacion-superior-como-agente-de-transformacion-de-las-identidades-genericas-entre-los-zapotecos-en-la-ciudad-de-mexico.pdf>
- Rea Ángeles, Patricia. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecos universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. [Tesis de Doctorado, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social].
<https://repositorio.ciesas.edu.mx/bitstream/handle/123456789/237/D236.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Restrepo, Eduardo. (2015). *Intervenciones en teoría cultural*. Universidad del Cauca.
- Reyes Gómez, Juan Carlos. (2005). *Aportes al proceso de enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura de la lengua ayuuk*. Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk.
<https://publicaciones.isia.edu.mx/files/original/49624a9df62d7eecca8456d62ae84f9d4.pdf>
- Reyes Gómez, Juan Carlos. (2017). *Tiempo, cosmos y religión del pueblo Ayuuk (México)* [Tesis de Doctorado, Universiteit Leiden].
<https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2941802/view>
- Rich, Adrienne. (2019). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Cátedra.
- Richardson, L. (2000). Writing: A method of inquiry. En Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Sage.
- Rockwell, Elsie. (2002). Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar. En A. Civera, C. Escalante y L.E. Galván (Coords.), *Debates y desafíos de la historia de la Educación en México* (pp. 209-233). El Colegio Mexiquense y el Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Rockwell, Elsie. (2009). *La experiencia etnográfica*. Paidós.

- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación*, (12).
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/5093/4172>
- Romer, Martha. (1982). *Comunidad, migración y desarrollo. El caso de los mixes de Totontepec*. Instituto Nacional Indigenista.
- Salazar Zarco, Ana Lilia. (2019). *El trabajo de las mujeres en el espacio íntimo/ doméstico en el bajo mixe en Oaxaca, México. Una lectura desde la teoría crítica latinoamericana y los feminismos latinoamericanos y de lo común* [Tesis de Doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México].
https://repositorio.unam.mx/contenidos/el-trabajo-de-las-mujeres-en-el-espacio-intimodomestico-en-el-bajo-mixe-en-oaxaca-mexico-una-lectura-desde-la-teoria-crit-3544810?c=pgZ8RB&d=false&q=*&i=3&v=1&t=search_0&as=0
- Saldívar, Emiko. (2012). Racismo en México: apuntes críticos sobre etnicidad y diferencias culturales. En A. Castellanos y G. Landázuri (Coords.), *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (pp. 49-76). Universidad Autónoma Metropolitana y Juan Pablos Editor.
- Sánchez Antonio, Juan Carlos. (2019). Lingüicidio en México, lengua zapoteca y alternativas ecológicas poscivilizatorias. En L. Córdova y J. Valtierra (Coords.), *Continuum investigativo y diversidad lingüístico-cultural del sur de México* (pp. 41-60). Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; Universidad La Salle México; Juan Pablos Editor.
- Santana Colín, Yasmani. (2017). Experiencias de jóvenes indígenas en la Licenciatura en Educación Indígena, México. Identidad y profesionalización. *Anthropologica*, 35(39), 171-188. <https://doi.org/10.18800/anthropologica.201702.008>
- Secretaría de Bienestar. (2022). Informe anual sobre la situación de pobreza y rezago social 2022. Unidad de Planeación y Evaluación de Programas para el Desarrollo. Oaxaca. Totontepec Villa de Morelos.
https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/697790/20_554_OAX_Totontepec_Villa_de_Morelos.pdf
- Segura Salazar, Citlalli Melissa., Soto Espinoza, Yschel., Castillejos López, Willelmira y Badillo Guzmán, Jessica. (2022). Mujeres indígenas: experiencias y sentidos en torno a la universidad. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 13(25), 1-17.
<http://dialogosobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/1134>

- Sherzer, Joel. (200). Una aproximación a la lengua y a la cultura centrada en el discurso. *Forma y función*, (13), 31-54.
<https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/30853/17181-54362-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sigüenza Orozco, Salvador. (2015). El sistema educativo estatal y los primeros años de la federalización educativa en la Sierra Norte de Oaxaca (1920-1942). *Relaciones*, 36(143), 129-159.
<https://revistarelaciones.colmich.edu.mx/index.php/relaciones/article/view/62/89>
- Sigüenza Orozco, Salvador.
 (2019)a. *El legado indígena y la educación nacional en los Valles Centrales y la Sierra Norte de Oaxaca (1950-1980)*. Universidad de la Sierra Juárez e Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. <https://libros.somehide.org/index.php/membresia/catalog/view/23/43/230>
 (2019)b. La década de 1960: letras, campañas y libros de texto gratuitos. En S. Sigüenza (Comp.), *El pueblo Ayuuk (Mixe) Antología* (pp. 223-231). Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. <https://www.oaxacaeneltiempo.org/wp-content/uploads/2022/10/El-pueblo-Ayuuk.-Antologi%CC%81a.pdf>
- Sigüenza Salvador y Traffano, Daniela. (2021). *Educación pública y pueblos indígenas: México en el siglo XIX*. Inédito.
- Soto Sánchez, Alma Patricia y Berrío Palomo, Lina Rosa. (2020). Racismo institucional y sus huellas en la educación superior. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: las múltiples formas del racismo* (pp. 325-342). EDUNTREF. <https://ciea.untref.edu.ar/uploads/pdf/1623697059.pdf>
- Teillier, Fernando., Llanquino, Gabriel y Salamanca, Gastón. (2018). Epistemología de la lengua mapuzugun: definición conceptual de küpalme, rakizuam y güxam. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (36), 100-122. <https://papelesdetrabajo.unr.edu.ar/index.php/revista/article/view/16/14>
- Torres Sandoval, Dulce Patricia. (2023). *Etnografiando desde la autorreflexividad: memorias, resistencias y procesos andados para visibilizar las violencias desde la coordinadora nacional de mujeres indígenas (CONAMI)* [Tesis de Maestría, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social].
<https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1617/1/TE%20T.S.%202023%20Dulce%20Patricia%20Torres%20Sandoval.pdf>

- Tzul Tzul, Gladys. (2015). ¿Cómo construyen crítica las comunidades indígenas? Un acercamiento a las formas de la exclusión epistémica. *LASAFORUM*, 46(1), 12-13. <https://forum.lasaweb.org/files/vol46-issue1/Debates-5.pdf>
- Tzul Tzul, Gladys. (2016). La producción de la autoridad comunal indígena. Breve esbozo para Guatemala. *El Apantle. Revista de Estudios Comunitarios*, (2), 17-36. <https://horizontescomunitarios.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/07/el-apantle-ii-2016.pdf>
- Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca [UACO]. (2023). *Inicio*. <https://uaco.edu.mx/>
- UIP Capulálpam. (12 de septiembre de 2020). *Información general* [Página de Facebook]. Facebook. Recuperado el 29 de junio de 2024 de <https://www.facebook.com/watch/?v=362479431804940>
- Universidad del Pueblo. (s.f.). *Inicio*. ¡Bienvenidos! <https://sites.google.com/view/universidaddelpuebloup/inicio>
- Universidad del Valle de México. (2024). *Ingenierías*. Recuperado el 1 de abril de 2024 de <https://uvm.mx/oferta-academica/licenciaturas-ingenierias/ingenierias-uvm>
- Urteaga Castro Pozo, Maritza y García Álvarez, Luis Fernando. (2015). Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica. *Cuicuilco*, 22(62), 9-35. https://mediateca.inah.gob.mx/islandora_74/islandora/object/issue%3A717
- Varela Huerta, Itza Amanda y Pech Polanco, Bertha Maribel. (2021). Racismos, educación y poblaciones indígenas y afrodescendientes en México. *Universidades*, 72(87), 53-71. <http://udualerreu.org/index.php/universidades/article/view/523/510>
- Vargas Evaristo, Susana. (2023). “Es importante que una comunidad tenga a sus profesionistas”. Profesionalización y subjetividades políticas entre estudiantes del ISIA y la Unixhidza. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 613-642. <https://rlee.iberomex.mx/index.php/rlee/article/view/565/1694>
- Vargas Vásquez, Liliana Vianey. (2010). *Las mujeres de Tlahuitoltepec Mixe Oaxaca frente a la impartición de la justicia local y el uso del derecho internacional (2000-2008)* [Tesis de Licenciatura, Escuela Nacional de Antropología e Historia].
- Vargas Vásquez, Liliana Vianey. (2012). Las mujeres de Tlahuitoltepec Mixe. En R. A. Hernández y A. Canessa (Ed.), *Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes* (pp. 302-318). Abya-Yala y el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA).

- Vargas Vásquez, Liliana Vianey. (2016). *¿Tè m'uk texy kyimye? kutunk äjtën [¿Has dado de comer? Ser autoridad comunitaria] La participación política y social de las mujeres indígenas en el sistema de cargos y en el gobierno local en Santa María Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México*. [Tesis de Maestría, Escuela Nacional de Antropología e Historia].
- Vásquez García, Carolina María. (2012). Miradas de las mujeres ayuujk. En R. A. Hernández y A. Canessa (Ed.), *Complementariedades y exclusiones en Mesoamérica y los Andes* (pp. 319-328). Abya-Yala y el Grupo Internacional de Trabajo sobre Asuntos Indígenas (IWGIA).
- Vásquez García, Carolina María. (2013). *Tuknäax'äjten-tëk'äjtsën: të'ëxyëxyëjk-yää'ytyëjk ja tsyënää'yin ja tyänää'yin Ayuujk, Wäjwemp, Nëwemp. Transformaciones de las relaciones mujeres-hombres Ayuujk, Oaxaca, México: una apuesta de-colonizadora* [Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Sede Ecuador].
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/6267>
- Vásquez Martínez, Floriberto. (2024). *Xëmaaky: Modos de Ser, Sistema de Conocimiento y Relaciones Sociales en el Espacio-tiempo Ayuujk* [Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma Metropolitana]. <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/retrieve/32568879-2ac6-4997-8c38-352580cef7ea/200144.pdf>
- Velasco Cruz, Saúl. (2015). Consideraciones finales. En M. Pérez, V. Ruiz S. Velasco (Coords.), *Interculturalidad(es) Jóvenes indígenas: educación y migración* (pp. 471-484). UPN.
<http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/bitstream/123456789/1564/1/Interculturalidad.pdf>
- Velasco Cruz, Saúl y Baronnet, Bruno. (2016). Racismo y escuela en México: Reconociendo la tragedia para intentar la salida. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 7(13), 1-17.
<http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/issue/view/16>
- Viveros Vigoya, Mara. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate feminista*, (52), 1-17. Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de Género. [Archivo PDF]
- Zamora Telésforo, Bulmaro., Martínez Patricio, Eloisa., Pastor Germán, Elvira., Villanueva Damián, Federico., García Velázquez, Flor., Martínez Pérez, Lucilia., Romero Méndez, Rodrigo y Aguilar Gil, Yásnaya Elena. (2021). *Tukyo'm – Ayutla. Una mirada desde nuestra vida comunitaria. Colectivo Atom n'ääts*. Tiempo imaginario.
- Žižek, Slavoj. (2014). *Acontecimiento*. Sextopiso.