

La juventud mixteca en Tijuana. Educación, desarrollo, discriminación y *neo-indianidad*

Mixtec Youth in Tijuana. Education, Development, Discrimination and *Neo-Indigenoussness*

Guillermo ALONSO MENESES
El Colegio de la Frontera Norte
gui@colef.mx

Cristian Arnulfo ÁNGELES SALINAS
Investigador independiente
angeles.christian@gmail.com

RESUMEN

La identidad étnica forma parte del capital cultural y social con el cual la juventud mixteca de origen guerrerense en Tijuana busca el desarrollo de capacidades con las que mejorar sus proyectos de vida. En las entrevistas, jóvenes con estudios en la escuela bilingüe Ve'e Saa Kua'a vinculan su futuro con estudios para adquirir ventajas competitivas y condiciones de bienestar. Estos factores son coherentes con la teoría del desarrollo de capacidades. También hay indicios de que la educación bilingüe promueve una nueva etnicidad entre los indígenas, que ayuda a enfrentar formas de discriminación.

Palabras clave: 1. jóvenes mixtecos, 2. educación, 3. bilingüismo, 4. discriminación, 5. Tijuana.

ABSTRACT

Ethnic identity is part of the cultural and social capital with which Guerrero Mixtec origin youth in Tijuana seeks to develop capabilities that enhance their life projects. In interviews, the students of the bilingual school Ve'e Saa Kua'a, talk about their future related to their studies as a way to achieve competitive advantages that would give them better life conditions. These factors are consistent with the theory of capacity development. Also, there is evidence that bilingual education promotes a new ethnicity among indigenous, which helps them confront forms of discrimination.

Keywords: 1. mixteco youth, 2. education, 3. bilingualism, 4. discrimination, 5. Tijuana.

Fecha de recepción: 6 de marzo de 2013

Fecha de aceptación: 20 de septiembre de 2013

INTRODUCCIÓN

Los distintos procesos migratorios, ya sean internos o internacionales, siguen creando escenarios sociales inéditos así como respuestas innovadoras entre sus “actuales” protagonistas. Existe una amplia bibliografía que da cuenta de este fenómeno y hay ciertos patrones del mismo que se han teorizado, lo que no ha impedido que en México suelen ser ignorados por legisladores, políticos, funcionarios o asesores expertos a la hora de diseñar políticas públicas. Y es que ha habido cierto desdén a la hora de apoyar los procesos de adaptación en los nuevos enclaves o las estrategias para buscar oportunidades de inserción sociolaboral entre los migrantes internos. Porque aun cuando existe alguna política de apoyo o protección inclusive a grupos vulnerables –minorías étnicas para el caso que nos ocupa– se sigue produciendo procesos de aculturación, transculturación, exclusión y estigmatización entre aquellos migrantes que, en medio de una sociedad y cultura diferentes, se ven abocados al abandono de los rasgos que los identifican/diferencian (Eidheim, 1976). Sin negar la existencia de procesos de resistencia y la formación de comunidades migrantes o enclaves étnicos en el seno de las sociedades receptoras, un fenómeno que es transhistórico e internacional (Fernández, 1965; Barth, 1976; Lestage, 2002; Alonso, 2011).

Dentro de la historia de las migraciones mexicanas internas e internacionales, las protagonizadas por minorías étnicas entrañan unas especificidades que tienen que ver con una vulnerabilidad multifactorial vinculada a circunstancias de discriminación y abusos (Fox y Rivera, 2004). No sólo por su especificidad cultural e histórica dentro de la nación mexicana, también por sus patrones de migración, una de cuyas características recurrentes fue el cambio de migrantes internos a internacionales durante su viaje al norte a lo largo de varias décadas e involucrando a varias generaciones, tal es el caso de distintos grupos de Oaxaca o Chiapas. Por ejemplo, las migraciones mixtecas –diversas en el tiempo y el espacio–, que son el paradigma de este patrón, han sido objeto de un buen número de investigaciones desde diferentes enfoques disciplinarios, y su movilidad desde mediados del siglo XX ha sido tal que ahora son la minoría étnica más numerosa en California o en la franja fronteriza mexicana, y la más estudiada o investigada (Kearney, 1998; Velasco, 2002 y 2010; Fox y Rivera, 2004; Escárcega y Varese, 2004; Besserer y Kearney, 2006; Clark, 2008; Lestage, 2011).

Por otra parte, la teoría económica y de su desarrollo, las más de las veces sesgada ideológicamente o concebida sobre presupuestos erróneos, no siempre fue

sensible a las poblaciones marginadas, entre los que se encuentran los migrantes indígenas, a quienes se les ha concebido como grupos humanos que son atraídos hacia las regiones “más ricas”, entendidas éstas por políticos y economistas neoliberales como las de “mayor desarrollo”. Esta asimetría, que refleja la aplicación del “paradigma neoclásico” de la economía al fenómeno migratorio, según la cual las desigualdades salariales entre dos mercados explicaría la migración, se ha tomado como la base de la explicación.

Pero los movimientos de población, que en apariencia responden reflejamente a la llamada de los mercados de trabajo que demandan trabajadores o por las diferencias salariales, han sido cuestionados con sobrados ejemplos. Así, Arango apunta: “la migración interna en la Unión Europea es mínima aun existiendo diferencias salariales” (2003:9). De igual manera, los enfoques y concepciones del desarrollo deudores del “paradigma neoclásico” también han sido impugnados, entre otros, por Amartya Sen (2001), Boissier (1998), Vázquez Barquero (2005) y Todaro y Smith (2006). Ahora se reconoce la importancia y la necesidad de incorporar en el análisis del desarrollo elementos culturales, sociales y ambientales, además de parámetros econométricos, políticos, legislativos, urbanísticos, etcétera.

Es en ese sentido que el presente artículo busca aportar argumentos y evidencia sobre las posibilidades analíticas que ofrecen los aspectos étnicos y culturales de las comunidades y los individuos migrantes al enfoque del desarrollo, concebidos como la base de ventajas competitivas en ámbitos como el económico o el administrativo-institucional en el que están insertos. Más en concreto, la investigación se enfocó sobre un grupo de jóvenes en torno a la mayoría de edad, hijas e hijos de migrantes mixtecos guerrerenses, cuyos discursos sobre la educación y la identidad étnica evidencian que estas variables operan como factor de desarrollo y bienestar comunitario. Esta perspectiva se sustenta a partir de observaciones y testimonios (evidencia no estadística) y fue cotejada con la visión de los padres que fueron quienes decidieron asentarse más de dos décadas atrás en Tijuana. Como ha sucedido innumerables veces a lo largo de la historia, los progenitores también intuyeron o sopesaron en un ejercicio que se acerca al cálculo racional, que la apuesta por inmigrar les ofrecía un futuro mejor que el que tenían en su lugar de origen (Hirschman, 1977), en este caso la comunidad de Xochoapan, en la mixteca de Guerrero que ya conocía uno de los autores (Ángeles, 2010 y 2012).

La investigación realizada —algunos de cuyos resultados se avanzan en este artículo— se fundamentó sobre paradigmas de investigación cualitativa con metas de naturaleza descriptiva, interpretativa y explicativa, lo cual justifica el uso de testimonios.

Sin negar que, aunque en más de un sentido este hecho produce un efecto de “dar voz” (Ragin, 1994) a las experiencias de los inmigrantes mixtecos, hemos intentado no caer en el uso abusivo de los testimonios y relatos –narrativas, le dicen otros–, que en los casos extremos suponen un claro ejemplo de ventriloquía académica, pudiendo conllevar (inconscientemente) la manipulación a conveniencia de los relatos obtenidos. Un sesgo que no supo prever Renato Rosaldo (1991) cuando reivindicó la necesidad de más relatos (*narratives*) nativos en las etnografías.

La población objeto de estudio fue abordada desde los antecedentes bibliográficos, hemerográficos y estadísticos disponibles (Inegi, Conapo), así como a través de un trabajo de campo de poco más de tres meses. El marco teórico-conceptual y los instrumentos de recolección de información aquí manejados han intentado ser sensibles a las especificidades locales. El trabajo de campo incluyó entrevistas semi-estructuradas y diario de las experiencias en la colonia Valle Verde y la escuela Ve'e Saa Kua'a, así como a estudiantes mayores que ya están en la universidad. Las/os entrevistadas/os fueron abordadas/os aleatoriamente y bajo la técnica de “Bola de nieve”. Los nombres usados en el artículo corresponden a seudónimos.

La información obtenida y el análisis de la misma estuvieron enfocados a entender los nexos entre actores, migración, desarrollo y sus proyectos de vida. No pretendemos erigirnos en portavoces de los mixtecos –insistimos en ello–, sino que los resultados puedan ser considerados para demostrar la importancia que juegan y pueden jugar estas comunidades como actores directos del desarrollo local, como impulsores de proyectos propios que impactan positivamente en el bienestar del grupo y de la colonia. Más concretamente, confirmamos que el acceso de las/os jóvenes indígenas a la educación formal en su lengua materna en escuelas bilingües puede operar como un factor positivo. Esta educación promueve la autoestima étnica, y refleja cierta capacidad de organización y de cohesión como grupo, al tiempo que interactúa con el entorno social circundante evitando el riesgo de ensimismamiento del gueto.

Los hallazgos obtenidos permitieron probar la hipótesis acerca del valor de la identidad étnica considerada como componente del capital cultural y social, con el cual la juventud mixteca –íntimamente vinculada a sus familias/comunidad– propicia el desarrollo de las capacidades con las cuales es posible obtener mejores condiciones de vida. Los jóvenes mixtecos revelan en las entrevistas la existencia de altas expectativas de vida, fundamentadas principalmente en el desarrollo de sus estudios, para las cuales es vital el apoyo familiar. Algunos de ellos –que ciertamente son minoría al interior de una minoría, pero que podrían estar abriendo

una tendencia– ven en la educación un camino apropiado y factible para el logro de sus metas, creadas a partir de dos criterios principales: el primero corresponde al reconocimiento de un pasado de discriminación y retraso, que los ha motivado a moverse en busca de oportunidades (lejos de trabajos pesados); y el segundo está referido al valor añadido que confiere la identidad bajo ciertas circunstancias, amparada en su lengua y el sentido de pertenencia étnica.

LOS MIXTECOS DE LA COLONIA VALLE VERDE EN TIJUANA

La comunidad mixteca, básicamente de origen oaxaqueño, guerrerense o poblano, sin negar la mixteicidad de los nacidos en la diáspora, y sus acciones organizadas tanto en los lugares de origen como de asentamiento, los posicionó en el escenario de las investigaciones sociales debido a sus adversas condiciones de vida en sus comunidades, una historia de marginación, opresión y abuso en “regiones refugio”, así como, ya en la segunda mitad de siglo XX, al importante peso que tomó la estrategia migratoria que los ha convertido en el grupo indígena más numeroso tanto en Baja California como en los municipios fronterizos del norte de México, y con una presencia notable en el Estado de México o el Distrito Federal, así como en los estados de California y Washington (INI, 1994; Inegi, 2009; Velasco, 2010). También se ha valorado su capacidad organizativa binacional (p. ej. el Frente Indígena de Organizaciones Binacionales, el FIOB) y los logros en el campo del desarrollo mediante su trabajo, potenciado por algunas características de su identidad étnica (Velasco, 2002; Fox y Rivera, 2004). Ya Higham señalaba hace décadas que: “Vigorizar la tradición en tanto que se recibe con brazos abiertos a la modernidad, es el desafío y la oportunidad decisivos del liderazgo étnico de nuestro tiempo” (1981:23).

El grupo étnico mixteco en Tijuana lo componen diferentes subgrupos cuya diversidad está en función del lugar de origen. “Proviene de las regiones de la Mixteca alta y baja del estado de Oaxaca y, en menor número, de la región de La Montaña de Guerrero y del sur de Puebla” (Clark, 2008:5), y esto explica las diferentes variantes dialectales (regionales) existentes (INI, 1994; Kearney, 1998; Inegi, 2009). A este respecto, el grupo mixteco estudiado proviene de la comunidad de Xochapa, perteneciente al municipio de Alcozauca de Guerrero, Guerrero (donde estuvo uno de los autores del artículo).

En México residen 423 216 personas que hablan lenguas mixtecas (199 850 hombres y 223 366 mujeres), asentados tradicionalmente en Oaxaca y Guerrero,

pero con presencia importante, debido a la migración, en el Estado de México, Baja California y el Distrito Federal. Los municipios con mayor número de hablantes de lenguas mixtecas se localizan en el estado de Guerrero; con más de 12 mil hablantes están: Cochoapa el Grande, Metlatónoc, Alcozauca de Guerrero, San Luis Acatlán y Tlapa de Comonfort, y con casi 11 mil, Ayutla de los Libres. En Oaxaca destacan: Santiago Juxtlahuaca, San Martín Peras y Heroica Ciudad de Tlaxiaco. En el municipio de Ensenada, Baja California, se registró en el conteo de población y vivienda de 2005, más de nueve mil hablantes de estas lenguas (Inegi, 2009:47).

El municipio de Tijuana, en Baja California, cuenta con una importante presencia de mixtecos que se asientan en varias colonias como la Obrera o Valle Verde. Aunque algunas mujeres y niñas mixtecas guerrerenses que piden dinero entre los carros que van a cruzar a Estados Unidos cuentan que viven en la colonia Altiplano. No obstante, la Obrera es más antigua mientras en Valle Verde los mixtecos empezaron a avecindarse a inicios de la década de 1990. “Han transcurrido más de 30 años y tres generaciones desde que llegaron los mixtecos a la frontera norte” (Clark, 2008:16). Eso explica la existencia de diferentes estudios e investigaciones: Velasco (2002), Lestage (2002 y 2011), Clark (2008), Montiel (2009), Velasco (2010), Urbalejo (2011) o Lestage (2011) entre otros.

En la última década hay tres trabajos que aportan testimonios y conceptos relevantes, como el de Velasco (2002), que aborda la migración desde los diferentes lugares de origen en la región mixteca, así como su asentamiento en diferentes lugares del país y de Estados Unidos, antes de abordar las cuestiones de participación y organización política al analizar la creación del FIOB en California. Más recientemente, el de Clark (2008) que aporta su experiencia sintetizada de más de 20 años investigando y ofrece testimonios, fotos e información de gran riqueza etnográfica (discriminación, mendicidad, VIH, educación, etcétera) y el libro de Lestage (2011) enfocado en la vida étnica en comunidades transterritoriales y la organización de los mixtecos en Tijuana y Oaxaca.

Tras años de residencia en Tijuana, ha crecido el número de mixtecos nacidos fuera de la mixteca, que ya cuenta con una amplia historia de migración, y nos recuerda la necesidad de prestarle atención a las nuevas generaciones —más exactamente las generaciones 1.5 y 2: los que nacieron en la Mixteca pero emigraron de pequeños y los que nacieron en Tijuana—. Ellos son actores fundamentales de la comunidad migrante, que es transmunicipal, transestatal y transnacional, así como del desarrollo de la misma.

En el proceso de asentamiento de los mixtecos en Tijuana en general y Valle Verde en particular, el papel de la identidad étnica fue determinante para la obtención tanto de un terreno como para la gestión de los lugares específicos de asentamiento. El recién llegado necesita de sus paisanos y conocidos para salir adelante. Esto presupone la construcción y mantenimiento de redes sociales de naturaleza étnica que pueden alcanzar madurez sociopolítica local. Como señalara Higham (1981:20), “el grupo étnico es un vínculo con el pasado y un baluarte”. De las entrevistas se infiere que las redes sociales orientan sobre la entrada en el mercado laboral formal e informal en Tijuana, lo que históricamente propició que parte de los mixtecos de Guerrero abandonaran la idea de trabajar en “el otro lado”. Ellos consideraron que el ingreso era suficiente trabajando en Tijuana y una vez fijada la residencia en la frontera, se llevó a cabo la reunificación familiar. Estas estrategias de vida laboral o familiar captadas en la investigación son coherentes con las estrategias propias de la frontera; a veces se pasa a trabajar al otro lado sin documentos mientras la familia se queda en Tijuana (Ángeles, 2012).

Ahora bien, hay otras áreas institucionales y arenas sociales donde estas redes y otras estrategias colectivas parecen no ser exitosas. Así, la población de habla mixteca registrada por el censo de 2010 que recibía algún apoyo oficial giraba en torno a 2.6 por ciento. Los programas a los que Inegi hace referencia son Oportunidades, Procampo, Becas o Ayudas a madres solteras o a adultos mayores. En este mismo rubro, 97 por ciento de los hablantes de mixteco en el municipio de Tijuana no recibieron ningún apoyo gubernamental.¹ Otro de los datos a resaltar es que ninguno de ellos recibe remesas (siempre según cifras obtenidas con los datos del *Censo de población y vivienda 2010*, del Inegi). Este último dato son cifras oficiales y la realidad debe ser muy distinta. El trabajo de campo sí demuestra la afluencia de dinero obtenido en Estados Unidos que llega a Tijuana.

Gonzalo Montiel (2009) o Laura Velasco (2010) han señalado la importancia de la población mixteca en Valle Verde. “La zona-colonia Valle Verde es una meseta con la topografía más plana en comparación con la colonia Obrera o Sánchez Taboada [...] es la segunda en concentración más importante de población indígena en la ciudad [...] los jefes hablantes de lengua indígena representan 27% respecto al total y la mayoría de ellos son hablantes del mixteco del estado de Guerrero” (Coubés, Vela y Velasco, 2010:70).

¹Velasco (2007:195) recordaba que el conteo del Inegi de 2005 señalaba la presencia de 2 840 mixtecos de cinco años o más en el municipio de Tijuana.

Una de las características de Valle Verde es la Escuela Ve'e Saa Kua'a (la Casa de la Enseñanza) impulsada por la comunidad mixteca. Los antecedentes históricos son conocidos. Los profesores de origen mixteco que tienen presencia en la ciudad de Tijuana desde 1982 implementaron el proyecto de matricular a los hijos de las familias mixtecas recién ubicadas en la colonia Valle Verde. "La decisión de fundar la escuela se tomó a principios de 1994, a iniciativa del supervisor de las escuelas bilingües de Tijuana, originario de la Mixteca oaxaqueña" (Lestage, 2011:85). El profesor Tiburcio Pérez fue el responsable de realizar un censo en la naciente colonia y de esta manera crear la estrategia que se debería implementar en ella (Montiel, 2004:2).

Más allá de una visión "romántica" del profesor fundador de escuelas en busca de sus alumnos, la expectativa de los profesores fue buscar una doble plaza en el sistema educativo para mejorar sus ingresos por lo que la coordinación de educación indígena les solicitó crear una nueva escuela. En la colonia Obrera ya existía la Escuela de Educación Indígena José de los Reyes, "El Pípila", donde se ubica la supervisión de educación indígena del estado de Baja California para el municipio de Tijuana. De esta manera, los profesores se dieron a la tarea de buscar a los niños indígenas e iniciar la construcción de la escuela primaria junto con la comunidad mixteca en la colonia Valle Verde, y bajo la consigna de crear una escuela bilingüe los mixtecos de Guerrero obtuvieron un espacio, y la construcción concluyó en enero de 1995 (Lestage y Pérez, 2003; Montiel, 2004; Lestage, 2011).

Los orígenes del centro escolar nos los relató don Felipe, quien previamente había migrado por motivos laborales a Zacatecas y Sinaloa en el año de 1993, y encontramos algunas claves de la construcción; de esta manera narra el proceso:

[cuando regresé de trabajar de Zacatecas y Culiacán llegué aquí y] ¡todos mi paisano ya están! Llegamo [...] ya que esta[ba el] director Gonzalo, Tiburcio y [...] Nahum. Y todo mi paisanos [se juntaron] y llegó la maquina ya está [em]parejando donde van a construir la escuela [...] la escuela [era] de madera y después ya pasó [...] Ya construimos más, el año pasado quitamos todo madera y ya se construyó más [...] Si ya va a quedar muy bien, [...]. Todas la[s] escuela[s] están así, la escuela que está acá arriba, la escuela sur, [por] toda[s] parte[s] tiene tierra y esta [la nuestra] ni una parte tiene tierra (Felipe Díaz, entrevista, 2012).

La organización consistió en la división de las tareas para la construcción de la infraestructura del edificio escolar, que, en la actualidad, conforma una de las mejores instalaciones en comparación con las escuelas de mestizos en la misma co-

lonia. Posteriormente se creó el kínder Ita Luvi, que complementa el proyecto. La denominada “escuela del sur”, como la conocen en la colonia Valle Verde, es la escuela adonde acuden principalmente mestizos. Los propios profesores y los padres de familia dicen que la escuela Ve’e Saa Kua’a cuenta con mejores instalaciones.

No obstante, en la “escuela del sur” se encuentran, de acuerdo con la información ofrecida por Díaz, cuatro familias mixtecas que tienen a sus hijos ahí: “aquí puro mixteco, [la] mayoría de mixteco está estudiando aquí, los que ya no quiere[n] esta escuela se va[n] por allá [a la escuela sur], no sé cómo piensa[n] ello[s] por qué no quiere[n] venir por acá [a la primaria Ve’e Saa Kua’a] [...] [en la escuela sur] son puro mestizo. [...] ¡No se qué piensan!” (Felipe Díaz, entrevista, 2012). Esta afirmación contrasta con lo que señalaban una década antes Lestage y Tiburcio Pérez (2003) que observaron que en la escuela bilingüe confluían menores indígenas y no indígenas (Tiburcio es maestro y fundador). Al respecto habría que hacer una evaluación en profundidad del impacto de estas escuelas con un seguimiento a sus exalumnos.

Sea como fuere, la existencia de la escuela se considera un logro fundamental, pues ha devenido una institución estratégica para la construcción y transmisión, por medio de la educación, del capital cultural, sus tradiciones, identidad étnica y expectativas de desarrollo y bienestar. Habla de una iniciativa indígena de desarrollo sustanciada en su construcción y su posterior mejoramiento y administración. El rol desempeñado por los profesores genera confianza entre los pobladores al tener el mismo origen étnico, aunque unos hablen variantes dialectales de Guerrero y otros de Oaxaca. Sin olvidar la presencia de un alumnado de origen mestizo e hispanoparlante monolingüe. Todo un logro, pues como transcribe Clark –retomando las palabras del profesor Francisco Sierra– la primera escuela bilingüe de Tijuana en la colonia Ampliación Obrera, tercera sección, produjo muertos del coraje entre los mestizos y rechazo entre los mismos mixtecos que les decían: “si no venimos a Tijuana a eso, a que les enseñen a nuestros hijos mixteco, para seguir como burros” (2008:14).

Según el Inegi (2009), con datos del censo de 2005, el porcentaje de población de 15 a 19 años que asistía a la escuela en Baja California según condición de habla indígena era de 25.7 por ciento (Inegi, 2009:15). El promedio de escolaridad de la población de 15 a 19 años según condición de habla indígena en el estado era de 6.3 años, mientras que el promedio de México era 7.1 (Inegi, 2009:18). Es de notar que el Censo de 2010 sólo capta 41 005 hablantes de lengua indígena en Baja California, más de 60 por ciento en el municipio de Ensenada (Inegi, 2011).

El conteo de 2005 captó 12 843 hablantes de mixteco en el estado, la mayoría en Ensenada (Inegi, 2009:47).

Desde este contexto, resulta importante indagar sobre la transferencia de padres a hijos de las costumbres y los valores –de la identidad indígena–, donde la educación formal e informal en Valle Verde es fundamental, atendiendo a cuestiones como las razones por las cuales unos padres de familia mixteca deciden no escolarizar en la escuela bilingüe a sus hijos, o la evaluación de si *Ve'e Saa Kua'a* como escuela bilingüe favorece una nueva identidad modelada fundamentalmente por la experiencia migratoria y urbana. Algo parecido a una re-etnicidad, neo-etnicidad o una *neo-indianidad* (que incorpora un discurso legitimador de la *nueva* visión del mundo).

La dimensión indígena como hecho diferencial fundamental en el contexto de México nos remite a la cuestión de qué está ocurriendo actualmente, sobre todo tras el zapatismo posterior a 1994 y los crecientes movimientos de población campo/ciudad. Se trata de saber si las/os mixtecas/os migrantes jóvenes, algunos ya nacidos en Tijuana, están recreando las bases de su identidad étnica en un movimiento modesto en número y sujeto a las circunstancias locales. Lo cual conectaría con las “neocomunidades” étnicas de las que habla Lestage (2002). Ante esto, la hipótesis teórica apuntaría a que hay una nueva “indianidad”, uno de cuyos factores modeladores sería la dimensión migratoria y su impacto en lo político/local en Valle Verde o la existencia de organizaciones como el FIOB o de jóvenes mixtecos de tradición guerrerense y tijuanaenses con estudios universitarios. Unos estudios superiores a los que llegan cada vez más indígenas en México, con sus ventajas y desventajas (Chávez, 2008; Clark, 2008).

La identidad étnica es un factor determinante tanto para alcanzar objetivos comunes al grupo en condiciones de migrantes, que mucho tiene de éxodo del campo a la ciudad y que es una constante (Velasco, 2007), como de exilio económico. También para la gestión pública de sus demandas y necesidades ante las autoridades administrativas como el acceso a vivienda y educación. Al tiempo que se esfuerzan para mantener las relaciones con sus comunidades de origen, hasta su adaptación a los nuevos lugares, no sólo en Tijuana, también en otros destinos (Kearney y Nagengast, 1990; Stephen, 2004; Bade, 2004; Velasco, 2007; Clark, 2008; Montiel, 2009; Lestage, 2011; Urbalejo, 2011; Ángeles 2012).

La escuela les permite estudiar en un contexto institucional que los protege de las agresiones que los indígenas sufren en contextos mestizos, lo que de cierta manera los prepara, educa y fortalece para enfrentar entornos educativos más hostiles

que han de encontrarse más adelante si continúan estudiando. La construcción de la escuela bilingüe, destinada en principio a la transmisión de su lengua y cultura, está en concordancia con los argumentos que Gibson y Bejinez (2002) proponen para el éxito educativo de los grupos de migrantes minoritarios. Al ser una escuela homogénea fortalece las capacidades de los educandos en una edad temprana para sostener relaciones sociales con los adultos. Es en este contexto que los jóvenes mixtecos mantienen una unidad alrededor de la etnicidad y la lengua, referentes necesarios para la autoadscripción étnica.

Esta homogeneización étnica del alumnado los resguarda en estos primeros años de formación y crecimiento de la discriminación a la que están sometidos los grupos migrantes minoritarios en otros contextos regionales y escolares. Y es que la discriminación es una constante en la vida de los mixtecos de Valle Verde. Por ejemplo, Guadalupe Silva relata una experiencia discriminatoria de la escuela primaria que ilustra parte de un repertorio mayor de las discriminaciones de las que son objeto los mixtecos en otros espacios públicos:

Bueno, aquí en la primaria una vez una compañerita cuando iba en segundo me decía: “oaxaquita”. Pero realmente a mí no me afectaba porque yo no soy de Oaxaca, pero aunque sí lo fuera sería genial [...] Unos dicen: ahí van los “oaxaquitos”, ahí van. A veces, bueno a mí nunca me ha tocado que me hayan dicho, pero allá en donde va mi mamá van unas señoras que son mestizas y cuando ellas comentan algo o dialogan algo ahí están ellas diciendo: ¡ay las chinitas! o ¡ay las “oaxaquitas”! Pero a mí lo único que me pasó fue cuando esa niña me dijo que era “oaxaquita” pero yo le dije al director y el director le llamó la atención porque como él es de Oaxaca le dijo: si sabes muy bien que esta escuela es indígena, para qué vienes a mezclarte con ellos si no te gusta. Pues ya la niña no dijo nada, le llamó a su mamá y ya (Guadalupe, entrevista, 2012).

En otro testimonio, Ernesto menciona a qué tipo de discriminación ha sido sometido por su condición de indígena (mixteco):

Mis amigos de la escuela y de donde hago el servicio social se ríen cuando les hablo en mixteco, les da vergüenza y dicen que no hable en mixteco [...] En la escuela que iba antes hay discriminación, me decían “oaxaco”, que soy de la “india”, [...] pero yo la verdad no me enojaba porque yo sabía lo que era. Sentía que no me valoraban como soy. Pero nunca me sentí avergonzado por ser mixteco, los profes me apoyaban [...] Nunca me hicieron sentir mal, sí me sentí discriminado, esto lo hacían por mi forma de hablar (Ernesto, entrevista, 2012).

El testimonio de Sergio habla de la marginación y la discriminación por parte de los compañeros de la escuela, utilizando motes despectivos por su aspecto físico. “En la secundaria sí, había un amigo de Oaxaca que decía que era de allá, y le decían ‘negro’ ‘oaxaco’ y él se ‘agüitaba’ y yo les decía: ‘hey por qué le dicen así’, y pues sí lo discriminaban” (Sergio, entrevista, 2012). Al mismo tiempo refiere que el nivel educativo donde más se percató de esas acciones fue en la secundaria y que en el bachillerato éstas se dejan de lado. “Lo que yo he visto en la escuela donde estoy es que no hay discriminación. Nomás en la secundaria” (Sergio, entrevista, 2012). En ese sentido, Clark (2008) ofrece un abanico de testimonios discriminatorios bien representativos.

Adriana también hace mención sobre el rechazo que le han hecho sobre su persona por su condición de indígena: “[Siendo mixteca] me siento bien, igual y no [mucho], porque a veces en algunas partes te rechazan por ser mixteca, pero eso a mí no me importa, se supone que eres mixteca y significa mucho y más si me aceptan por lo que soy pues no es nada malo, no es un pecado, es algo normal, normal como todo” (Adriana, entrevista, 2012).

Estos jóvenes parecen aceptarse “sin complejos”, se reivindican como mixtecos, aunque *a priori* no resulta fácil; y fueron varios testimonios los que reflejaron la idea del discurso panétnico como una ventaja para ellos en distintos ámbitos institucionales. Por un lado, la mayoría de los jóvenes afirma que gracias a que son indígenas los programas asistenciales del gobierno, como Oportunidades, se les asignan casi de manera inmediata. Por otro lado, la perspectiva a futuro es que a su educación escolarizada se le puede agregar una plusvalía mediante su identidad étnica, en concreto con su lengua materna.

Para mí es una ventaja, ya ves que aquí en Tijuana, por ejemplo, hay una escuela indígena y si yo soy indígena sí me gustaría algo de pedagogía o algo para ser normalista o maestra pues ya tengo una ventaja porque soy indígena y puedo dar clases ahí o también puedo trabajar en ciertos lugares donde van personas indígenas [...] a veces, sí me ha dado curiosidad por irme al pueblo de mis papás allá, porque ahí tengo primos que son licenciados en Derecho y apoyan mucho a la comunidad, y así como te digo que a mí me da mucho por apoyar a mis paisanos [...] Aquí también pero casi no, porque como que no te toman mucho en cuenta que porque eres indígena y eso” (Guadalupe, entrevista, 2012).

Los anteriores testimonios son, en cierto modo, ponderados con respecto a algunas situaciones de discriminación padecidas o conocidas. La realidad, sin em-

bargo, es más compleja. De acuerdo con diferentes investigaciones (St-Hilarie, 2002; Levine, 2006; Portes y Rumbaut, 2011), el espacio escolar es donde se identifica el efecto de la discriminación y segregación. Éstas no surgen en función de conocimientos o del desempeño, sino a partir de estereotipos que circulan en la sociedad receptora. Para el caso de los indígenas de México se trata de un estereotipo o prejuicio discriminatorio muy extendido (Castellano, 2003). Por paradójico que parezca, es la misma autoidentificación en torno a una identidad indígena la que ha generado condiciones para que se obtengan resultados favorables para el desempeño educativo de los estudiantes mixtecos. Por eso hablamos de neo-etnicidad y neo-indianidad como productos del desarrollo que ahora también actúan como factores de desarrollo. Son indígenas urbanos, con escolaridad, que hablan mixteco.

La situación de discriminación que enfrenta la juventud mixteca se aprende a combatirla con la educación en un ambiente de sentimiento de unidad o *communitas* (Turner, 1990) entre miembros de un mismo origen étnico, lo que proporciona las bases para superar ese tipo de acciones hostiles. En términos de Gibson y Bejinez (2002), este capital social es necesario para poder relacionarse en el ámbito educativo y de esa manera obtener mejores resultados. La escuela también propicia el desarrollo de la capacidad de relacionarse con individuos de diferentes orígenes étnicos en otras etapas de la vida escolar.

LOS FACTORES DE DESARROLLO DE NATURALEZA SOCIOCULTURAL

Hemos descrito de manera sintetizada la experiencia migratoria mixteca que se redimensionó en el plano educativo en Valle Verde y cómo jóvenes estudiantes enfrentan episodios de discriminación que hablan de una estructura de prejuicios más amplia. Ahora queremos hacer explícito cómo ese acto de promoción educativa en el contexto de la escuela bilingüe es coherente con aquellas iniciativas postuladas desde las teorías del desarrollo que se han mostrado más sensibles con “los marginados del sistema”. Especialmente por aquellas teorías que vinculan los factores económicos a actores, acciones y estructuras de naturaleza subjetiva y cultural, a aspectos significativos de la vida de las personas para la construcción de los indicadores económicos (pobreza, bienestar, riqueza, etcétera).

Amartya Sen (2001), Vázquez Barquero (2005) o Castles y Delgado (2007), señalan la importancia de abordar el desarrollo a través de estudios que incorporen aspectos extraeconómicos que permitan un análisis más holístico, evitando

enfoques reduccionistas y desagregados que no resisten la crítica epistemológica que reivindica al factor humano como principal sustento de las ciencias sociales. Este postulado explica el espacio analítico que le damos a los datos e información vinculados a la etnicidad o a la educación formal escolar.

Pero no siempre fue así. Gerald Meier (2002) ubica tras la Segunda Guerra Mundial el momento en que el desarrollo fue cedido a economistas del Reino Unido y Estados Unidos, quienes impulsaron la economía del desarrollo. “Un país no era pobre debido al círculo vicioso de la pobreza, sino debido a sus pobres políticas. Mercados, precios e incentivos deberían ser las preocupaciones centrales al diseñar las políticas” (Meier, 2002:6). Décadas después, los resultados reflejaron este error de enfoque. “Durante 1960 y 1970 algunos países en desarrollo experimentaron tasas de crecimiento per cápita relativamente altas, sin embargo, mostraron poca o ninguna mejoría en los niveles de empleo, equidad y los ingresos reales se encontraban caídos en el 40% de su población” (Todaro y Smith, 2006:15-16).

La perspectiva neoliberal creció tras la crisis de la década de 1970, y tras ser cuestionada desde presupuestos marxistas, irrumpieron en la escena otras corrientes. El enfoque del desarrollo de capacidades propuesto por Amartya Sen (1998 y 2001) defiende el valor que cada grupo o sociedad otorga a sus características y bienes, así como el uso que se hace de los mismos. El problema está en los enfoques sesgados ideológicamente sobre los fundamentos del desarrollo, la riqueza o la economía, reducidos a un criterio utilitarista. Afirmaciones como que la utilidad es la única fuente de valor, porque identifican la utilidad con el bienestar, son discutibles: 1) porque el bienestar no es la única fuente de valor; 2) porque la utilidad no representa de forma adecuada el bienestar. Si los logros de las personas se valoran en términos de utilidad, éstos pueden muy bien ser parciales, inadecuados y engañosos (Sen, 2001:63-64).

Factores como la dignidad y la libertad humana no pueden seguir siendo ignorados por los analistas del desarrollo. Porque el desarrollo, además de un proceso económico que vincula crecimiento, productividad y un ingreso per cápita en principio digno, también podría incorporar factores e indicadores sensibles a la dignidad y críticos con la enajenación. “En esta concepción del desarrollo humano, el progreso económico y social está culturalmente condicionado” (Marshall Sahlins, en UNESCO, 1996). La presencia fundamental del factor humano, de la realidad cultural y social que lo determinan, atrae a un primer plano los aspectos educativos de las sociedades.

Esquivel (1999, 2005) o Barro (2002), entre otros, defienden la importancia de la educación en la economía y los procesos de desarrollo. Ambos autores han calibrado el ámbito educativo tanto en términos de inversión como de acceso, o de éxito y fracaso. Lo cual conecta con Bourdieu y Passeron (1981 y 2009), que relativizaron la educación como un medio automático para la movilidad social o alcanzar el desarrollo, al hacer notar la complejidad del sistema escolar en la sociedad capitalista y explicar las desigualdades que permean al sistema educativo y que permanecen a favor de los grupos dominantes. El éxito de la educación o de egresar de la universidad está determinado por la clase social a la que pertenece el estudiante; el capital cultural de cada individuo se acumula desde la familia.

Esto no invalida el peso del factor educación, sino obliga a revisarlo para el caso mixteco de Tijuana y una forma de hacerlo es permitirle a los grupos étnicos acceder a la educación en su propia lengua materna. Esto mejora su posición social porque no los obliga a hacerlo en la lengua hegemónica ya que competirían en condiciones de desigualdad. Sin olvidar lo apuntado por Bourdieu y Passeron: “Al definir posibilidades, condiciones de vida o de trabajo completamente diferentes, el origen social es, de todos los determinantes, el único que extiende su influencia a todos los dominios y a todos los niveles de la experiencia de los estudiantes, y en primer lugar las condiciones de existencia” (2009:17).

De esta manera tenemos que la etnicidad entendida como un entramado de relaciones de parentesco-y-comunitarias (que es de manera concomitante red y capital social) así como de artefactos simbólico-culturales entre los que destacan la lengua, cargos como la mayordomía o valores de compromiso colectivo como el tequio (trabajo para la comunidad), pueden operar en el campo del desarrollo como uno de los factores no económicos en contextos urbanos –porque en contextos comunitarios/rurales sabemos que el parentesco es un factor de la producción tal como lo analizó Palerm (1998)– y que, por tanto, debe ser incluido en la ecuación del desarrollo en los términos que Sen propone. La etnicidad considerada como capital cultural que potenciará las capacidades sociales.

El enfoque de Sen es coherente con los trabajos y aportes de Gibson y Parminder (1988) o Gibson (1997) quienes abordaron las cuestiones étnicas e identitarias en el ámbito escolar. Diversos grupos minoritarios se valen de ellas en diferentes formas para poder alcanzar el objetivo de la educación y el desarrollo, concebido este último como un proceso que involucra a los individuos y las sociedades en su búsqueda por mejorar su calidad de vida, tanto sobre el plano de

aspectos objetivos como subjetivos. Un planteamiento que apunta a la definición de Todaro y Smith (2006) para quienes el desarrollo es:

El proceso de mejorar la calidad de vida de todos los seres humanos. [en el que hay] tres aspectos igualmente importantes y son (1) incrementar los niveles de vida de la gente –sus ingresos y niveles de consumos de comida, servicios médicos educación, etcétera, a través de procesos de crecimiento económico relevantes–; (2) crear condiciones que conduzcan al crecimiento de la autoestima de la gente a través del establecimiento de sistemas e instituciones políticas y sociales que promuevan la dignidad humana y el respeto; y (3) aumentar la libertad de las personas ampliando la gama de sus variables mediante el aumento de las variedades de bienes de consumo y servicios (2006:810).

La etnicidad orienta y refleja las más profundas convicciones de las minorías étnicas, aun cuando se hallan en el seno de las sociedades complejas, y es un factor importante; sobre todo, si es valorado como *endowment* (dotación) para el desarrollo. La identificación en torno a la etnicidad cumple la función de unir a los individuos con base en rasgos culturales específicos. Bartolomé señala: “Su papel es básicamente simbólico y remite a la posibilidad de visualizar o materializar la diferencia a través de algunos enunciados concretos, que pueden ser tanto la indumentaria, los valores, la culinaria, la lengua, la ritualidad, ciertas prácticas sociales o determinados sistemas normativos” (2008:68).

El factor étnico se ve reflejado en las acciones que los individuos realizan en su lugar de origen y en los lugares a los que inmigraron o se establecieron. Adquiere un rol fundamental entre aquellos individuos adscritos a minorías étnicas, ya que es gracias a ella que los grupos con carencias en capital pueden producir redes sociales y capital social (Portes, 2001). Los individuos organizados alrededor de la identidad étnica tienen mejores posibilidades de adquirir un capital humano coherente con sus circunstancias, sólo que los obstáculos y asimetrías que los acosan les impide consolidarse como agentes sociales-étnicos, un aspecto obviado durante décadas por los teóricos e impulsores del desarrollo y por las burocracias administrativas de los Estados.

Kao y Tienda (1988) también encontraron que el origen étnico aunado al estatus socioeconómico son variables significativas para el éxito académico de la juventud en condiciones de migración. Y Gibson y Bejinez (2002) ven que el bienestar y el desarrollo de capacidades son compatibles con el uso de la etnicidad enfocada a la generación de capital humano a través de la educación de los hijos

de los migrantes. La capacidad de los estudiantes de crear y mantener relaciones sociales con los adultos y profesores en los primeros años de escuela es fundamental. La ausencia de esa capacidad reduce las posibilidades de tener éxito educativo y de movilidad social. “Pues a los jóvenes de las minorías les va mejor en la escuela cuando se sienten fuertemente anclados en la identidad de sus familias, comunidades y los compañeros, así como cuando se sienten apoyados en la búsqueda de una estrategia de aculturación selectiva o aditiva” (Gibson, 1997:431).

El valor de la escuela y la educación formal debe ser más importante para los menores inmigrantes, sobre todo porque están creciendo y formándose, pero también por lo señalado por Bourdieu y Passeron: “Para los individuos provenientes de sectores más desfavorecidos, la educación sigue siendo el único camino de acceso a la cultura y esto en todos los niveles de enseñanza” (2009:37). Se puede decir, por tanto, que la identidad étnica mixteca, ese conjunto de rasgos culturales que estructuran la visión del mundo pero que en otra faceta ayudan a articular la comunidad con un conjunto de prácticas y significados que le confieren unidad y sentido, opera como un catalizador de las aspiraciones juveniles. Quieren estudiar, ser ciudadanos mexicanos y, hablar y sentirse mixtecos.

Es por esto que entendemos que las acciones realizadas por los padres de familia incrementan las posibilidades de éxito en el ámbito escolar; como la construcción, apoyo y promoción de las escuelas bilingües en las colonias en las que se asentaron (Montiel, 2004 y 2009; Urbalejo, 2011; Lestage, 2011). Y es que la escuela genera otro tipo de relaciones y sinergias, tal como lo recuerda Lestage: “La escuela bilingüe constituye indudablemente un punto de articulación entre la comunidad mixteca y la sociedad local, tanto aquella que conforman los habitantes de la colonia, como aquella, más amplia, de los actores sociales en contacto con la población migrante mixteca” (2011:93).

Este –necesariamente sintético– marco conceptual es el que sustenta nuestro enfoque y análisis de una faceta de la educación en la comunidad mixteca de Valle Verde en Tijuana, como una población portadora de una “dotación” (*endowment*) para el desarrollo de carácter étnico (cultural). Un factor que le ha permitido a la comunidad avocindarse organizadamente y tejer un entramado de capital social y cultural necesario para emprender acciones y proyectos para mejorar su calidad de vida y reproducir las condiciones básicas para cuidar el factor etnicidad. Hablamos de *re-etnicidad* y *neo-indianidad* como factores extraeconómicos del desarrollo, con un potencial para catalizar factores políticos y económicos locales, así como transestatales o transterritoriales.

El hecho cultural y diferencial mixteco, como un recurso, se refleja en el nexo entre la comunidad y la estrategia de vivir en proximidad con sus pares, o en la relación entre la colonia mixteca y la sociedad receptora sobre la capacitación necesaria para la inserción en el mercado laboral local. La formación universitaria de algunos ya los hace agentes étnicos modernos. “Por su naturaleza creativa, el agente será siempre un sujeto con poder de transformación en la esfera de las relaciones sociales gracias a un conjunto de opciones dentro del marco de recursos accesibles” (Velasco, 2002:36-37). Pero estamos también ante potenciales intelectuales indígenas, que en México habrían emergido en la década de 1970, según Hernández (1998:25): “Un nuevo sector en el que algunos de sus miembros actúan como una *intelligentia* que se distingue precisamente porque está elaborando una nueva forma de conceptualizar al indígena o al indio o bien las distintas manifestaciones dentro de la población hablante de una lengua nativa”. Y Clark también ha señalado esta realidad emergente para Tijuana: “Los profesores indígenas, la clase intelectual, ha ampliado sus actividades con la apertura de nuevas escuelas primarias del Sistema de Educación Indígena, hoy conocidas oficialmente como de Educación Intercultural Bilingüe. Varios profesores han estudiado las licenciaturas y maestrías que se imparten en la Universidad Pedagógica Nacional, en la especialidad de educación indígena, y han ocupado puestos de representación en el sindicato del magisterio (2008:17).

La comunidad mixteca se organizó porque la realidad mexicana en materia educativa, como plantea Esquivel (2005), mantiene profundas disparidades regionales achacables al Estado. Pues los grupos indígenas mexicanos en general, en origen o en los lugares de inmigración como Tijuana, suelen tener altas tasas de fracaso en la educación básica, media superior y superior. El papel jugado por los profesores ha sido fundamental. “Los maestros bilingües, en particular aquellos que se contrataron hasta mediados de la década de 1990, convencidos de su papel clave para la conservación de una identidad mixteca en los hijos de migrantes, crearon programas educativos destinados a transmitir la lengua, pero sobre todo a valorarla y a inculcar a los alumnos ciertos valores mixtecos” (Lestage, 2011:94).

Llegados aquí, entra en juego otro factor: el capital cultural. Como planteó Bourdieu, “La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de la familia y la lógica específica de la institución escolar. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación”

(1997:108). Para el caso mixteco, el nexo entre capital cultural y la dimensión étnica de éste, reproducida en el seno familiar o en la neo-comunidad étnica, se refleja en la las escuelas bilingües y en el discurso formado y fomentado desde las generaciones de los padres hacia la juventud inculcándoles la necesidad de estudiar.

“El capital cultural es un tener transformador en ser, una propiedad hecha cuerpo que se convierte en una parte integrante de la ‘persona’, un hábito. Quien lo posee ha pagado con su ‘persona’, con lo que tiene de más personal: su tiempo” (Bourdieu, 1987:12). Tendríamos, entonces, la creación de capital humano vinculado a la escuela bilingüe y a partir de los valores y costumbres mixtecas, sólo que “modelado” y ampliado en el entorno de Tijuana, ajeno al originario de Guerrero y Oaxaca o al de otras comunidades mixtecas como las de San Quintín, en Baja California, o algunos condados del centro y sur de California como los de Sacramento, San Bernardino, Los Ángeles o San Diego.

ÚLTIMAS CONSIDERACIONES, HALLAZGOS E (IN)CONCLUSIONES

La autoconciencia de su identidad étnica es un factor clave en la conformación de las aspiraciones de la juventud mixteca radicada en Valle Verde, de cara a sus proyectos de vida en Tijuana. Los testimonios de distintos informantes son coherentes cuando reconocen qué prácticas culturales mixtecas forman parte de las estrategias y objetivos de desarrollo de la comunidad, y la escuela bilingüe ha jugado un papel fundamental en todo ello. Una institución que es considerada por la bibliografía especializada como un factor de desarrollo importante para los menores migrantes.

Las maneras en que se desenvuelven, en sus espacios de socialización e interacción mixtecos, ha evidenciado una capacidad organizativa fortalecida por sus principios y valores étnicos. Algo que viene sucediendo en Tijuana desde hace más de tres décadas y ha sido defendido por distintos autores (Kearney, Besserer, Velasco, Clark, Fox y Rivera, y Lestage, principalmente).

La investigación en Valle Verde arroja evidencia sobre el nexo entre etnicidad y educación como parte de la estrategia de consolidación comunitaria y la formación de ciudadanos mexicanos, bajacalifornianos y mixtecos bilingües. La organización y el funcionamiento de la escuela Ve'e Saa Kua'a ha convencido a padres de familia mixtecos reacios a la educación bilingüe a mandar a esa escuela a sus hijos. Anteriormente, una de las razones esgrimidas por las que algunas familias decidieron y deciden no inscribir a sus hijos en la escuela bilingüe es la persistencia

de una imagen negativa de lo indígena (el despectivo *indio*), de la propia identidad étnica autoconcebida como señal de atraso. Es decir, el arraigo de la creencia que la educación debería ser en español y que en ella se tiene que superar ese “atraso” de ser indígena.

Los años de educación formal de los mixtecos que el censo de 2010 registra, indica que 4.8 por ciento tiene un grado de licenciatura o similar. Este dato, unido a las entrevistas a estudiantes universitarios mixtecohablantes, nos permite inferir que la confianza en la educación formal y bilingüe permeó en esta comunidad. Esta interpretación nuestra en cierto modo podría contradecir la visión escéptica que hace más de una década defendieron Lestage y Pérez (2003) o más recientemente Lestage (2011). Pero es una cuestión que habría que investigar mejor. Y nuestra defensa del mérito que tienen los estudiantes mixtecos universitarios reconoce que la crítica de Caballero (1998) relativiza nuestra posición. Este autor sugería que hay que distinguir entre profesionistas e intelectuales indígenas; y, como mixteco, criticaba a aquellos que tras pasar por la universidad, “muy pronto adoptan una actitud uniforme donde está ausente lo indígena” (1998:105).

De las entrevistas se infiere un discurso compartido por los jóvenes, que coinciden en que a su conocimiento formal-escolar se le puede agregar una plusvalía mediante su identidad étnica, particularmente con su idioma originario. Obviamente, este aspecto es potencial más que real. Ahora bien, la cuestión de la certificación por parte de una entidad educativa es advertida por la juventud como una pieza básica para obtener un trabajo que les reditúe de mejor manera en el futuro, alejándolos de trabajos físicos o, como alguno de ellos los definió: “trabajos pesados”. Aunque hay otros resultados intangibles que se obtienen cuando los individuos son iniciados en un espacio educativo cercano al contexto familiar y comunitario que, en términos de Gibson y Bejinez (2002), proporcionaría una ventaja de socialización y capitalización para las nuevas generaciones de mixtecos en Tijuana.

Visto desde otra perspectiva, la escuela Ve'e Saa Kua'a, además de permitir la educación formal certificada y una inmersión escolar en la lengua mixteca de Oaxaca, fomenta una homogeneización del alumnado —en el sentido de *communitas*— que en los primeros años formativos los resguarda de la discriminación (*carri-lla*, acoso escolar, distintas formas de violencia, *bullying*) a la que están sometidos aquellos menores y adolescentes migrantes y no migrantes indígenas que acuden a otros centros escolares. Se constata que la marginación y la discriminación vienen por parte de los compañeros en aquellas escuelas de grado superior y de mayoría mestiza, donde se utilizan motes despectivos por su aspecto físico (fenotipo) y que

constituyen formas de discriminación pero también de acoso y violencia (*bullying*) al interior de la institución escolar. O las “experiencias morales de desprecio” que Alejandra Aquino (2010) encontró entre zapotecos en Los Ángeles.

Ante estas situaciones de discriminación (racista y clasista) es importante resaltar que es el acercamiento inicial a la educación en un ambiente compartido con mayoría de miembros de un mismo origen étnico, lo que en principio puede proporcionar herramientas y la capacidad de superar ese tipo de acciones en su contra. Ve'e Saa Kua'a no es una burbuja aislada y está permeada de lo que ocurre en Valle Verde, pero la misma auto-identificación indígena que se desprende de los testimonios recabados, es la que ha generado condiciones para que se alcance una autoestima como mixtecos y como persona, lo que redundará en el desempeño educativo y social. Los alcances del racismo son más fuertes socialmente, pero este es un indicio que habría que explorar en Tijuana. Además, contamos con testimonios mixtecos que sugieren que a la institución escolar se le reconoce la función de mantener la disciplina de los hijos. El oriente de Tijuana ha sido uno de los escenarios donde el tráfico de drogas, la delincuencia y la violencia crecieron más en los últimos años.

Aquí hay que hacer la observación de que, más que generacional, la intención de mantener vigente el idioma mixteco corresponde a un discurso polifónico de la época actual, de ahí que algunos jóvenes consideran –sin complejos– la importancia de preservarlo en función de mantener la identidad y de evitar la negación de su origen en un contexto adverso en más de un sentido como Tijuana. Otras veces, la frecuencia de los viajes que realizan a Xochapa, Guerrero, fortalece el aprendizaje de la lengua en los hijos menores, ya que convivir con una parte monolingüe de su familia, hasta por períodos de seis meses, facilita el aprendizaje de la lengua.

La juventud mixteca entrevistada ha ido cambiando sus expectativas y las ha moldeado de acuerdo con las lecciones de sus padres y a través del entorno económico y social que les rodea. En este sentido, la conservación de la lengua indígena es un vehículo de comunicación solidario con los mayores. Sin negar, con esto, que existan puntos de vista divergentes o sin que esto signifique que no existen discursos que apoyan la creencia de considerar a lo étnico un elemento inútil en su cotidianidad en Tijuana.

Finalmente, las/os mixtecas/os entrevistados reconocen el valor de la educación al tiempo que saben de las condiciones de desigualdad que se generan en la sociedad y, ante esta perspectiva, ellas/os parecen percibir dos expectativas conjuntas. La primera es la permanencia de lo mixteco como recurso o capital cultural, y la

segunda el reconocimiento que estas comunidades le otorgan al sistema educativo como instancia/herramienta para alcanzar el desarrollo propio y colectivo en el contexto de Tijuana. Lo cual es coherente con los postulados de las teorías del desarrollo que le confieren peso importante al entramado cultural de las sociedades.

Por todo eso entendemos que hay indicios de una “actualización étnica” (transformaciones culturales) y una *neo-indianidad* (con nuevos discursos de legitimación de esa actualización) como productos del desarrollo y ahora también como factores de desarrollo. Este patrón cultural, así lo interpretamos, puede hacerse extensivo en algunos aspectos a una parte de los miles de jóvenes mixtecos asentados en Baja California, tanto mixtecos como hispanoparlantes.

REFERENCIAS

- AGUILAR, José Antonio, coord., 2005, *México: Crónicas de un país posible*, México D. F., Fondo de Cultura Económica/Conaculta.
- ALONSO, Guillermo, 2011, “Etnodiversidad de origen migratorio y fronteras culturales en la Ciutat Vella de Barcelona” en Oehmichen y Salas, edits., *Migración, diversidad y fronteras culturales*, México, UNAM/Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- ÁNGELES, Christian [tesis de maestría], 2010, *Jóvenes migrantes estudiantes en La Montaña de Guerrero. Migrar para no partir. El caso de Alcozauca de Guerrero, Guerrero*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM.
- ÁNGELES, Christian, 2012, *La educación como una estrategia para la movilidad social de la juventud mixteca en Tijuana*, Tijuana, El Colef.
- ANGUIANO, María Eugenia y Miguel J. HERNÁNDEZ, edits., 2002, *Migración internacional e identidades cambiantes*, Zamora, Mich., Tijuana, El Colmich/El Colef.
- AQUINO MORESCHI, Alejandra, 2010, “Las lógicas del no-reconocimiento y la lucha cotidiana de las migrantes zapotecas en Estados Unidos. Breve etnografía del servicio doméstico”, *Cuicuilco*, México, D. F., Escuela Nacional de Antropología e Historia, vol. 17, núm. 49.
- ARANGO, Joaquín, 2003, “La explicación teórica de las migraciones: Luz y sombra”, *Migración y Desarrollo*, Zacatecas, Universidad Autónoma de Zacatecas, núm. 1, pp. 4-22.
- BADE, Bonnie, 2004, “Aquí estamos: trabajo agrícola, enfermedad y alternativas a la biomedicina entre las familias mixtecas migrantes en California”,

- en Jonathan Fox y Gaspar Rivera, eds., *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*, México, LIX Legislatura de la H. Cámara de Diputados/Universidad de California, Santa Cruz/UAZ/Miguel Ángel Porrúa.
- BARTH, Fredrik, edit., 1976, *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE.
- BARTOLOMÉ, Miguel, 2008, “Fronteras estatales y fronteras étnicas en América Latina. Notas sobre el espacio, la temporalidad y el pensamiento de la diferencia”, en Laura Velasco, coord., *Migración, fronteras e identidades étnicas transnacionales*, México, El Colef/Porrúa, pp. 35-77.
- BARRO, Robert, 2002, “Education as a Determinant of Economic Growth”, en E. Lazear, edit., *Education in the Twenty-First Century*, Stanford, CA, Hoover Institute, pp. 9-24.
- BARRENETXEA, Miren; Joan BOU y Carlos CURIEL, coords., 2006, *Contribuciones al debate sobre el desarrollo humano local*, México, UDG/CEDUA.
- BASTIDA, Benjamín, 2006, “Desarrollo humano: la necesidad de nuevos conceptos y nuevas estrategias”, en Miren Barrenetxea, Joan Bou y Carlos Curiel, coords., *Contribuciones al debate sobre el desarrollo humano local*, México, Universidad de Guadalajara/CEDUA, pp. 19-30.
- BESSERER, Federico y Michael KEARNEY, eds., 2006, *San Juan Mixtepec. Una comunidad transnacional ante el poder clasificador y filtrador de las fronteras*, México, Juan Pablos/F. Rockefeller/UAM/UC Riverside.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON, 1981, *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laila, S. A.
- BOURDIEU, Pierre, 1987, “Los tres estados del capital cultural”, *Sociológica*, México, UAM-Azcapotzalco, núm. 5, año 2, pp. 11-17.
- BOURDIEU, Pierre, 1997, *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, D. F., Siglo XXI Editores.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON, 2009, *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- BOISSIER, Sergio, 1998, “Teorías y metáforas sobre desarrollo territorial”, *Revista Austral de Ciencias Sociales*, Chile, Universidad Austral de Chile, núm. 2, marzo-agosto, pp. 5-18.
- CASTELLANOS GUERRERO, Alicia, coord., 2003, *Imágenes del racismo en México*, México, D. F., Universidad Autónoma Metropolitana/Plaza y Valdés Editores.
- CASTLES, Stephen y Raúl DELGADO WISE, 2007, *Migración y desarrollo: perspectivas desde el sur*, México, Universidad Autónoma de Zacatecas.

- CABALLERO, Juan Julián, 1998, “El profesional indio y su identidad comunitaria”, en Jorge Hernández, coord, *Las imágenes del indio en Oaxaca*, Oaxaca, México, Instituto Oaxaqueño de las Culturas/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, pp. 95-109.
- CHÁVEZ, María Eugenia, 2008, “Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?”, *Revista de la Educación Superior*, México, D. F., Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, vol. 37, núm. 148, pp. 31-55.
- CLARK, Víctor A., 2008, *Mixtecos en frontera. Pueblos indígenas del México contemporáneo*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- COUBÉS, Marie-Laure; Rafael VELA y Laura VELASCO, 2010, “Integración espacial y sociocultural de la población indígena a la vida urbana”, en Laura Velasco, coord., *Migración, fronteras e identidades étnicas transnacionales*, México, El Colef/Porrúa.
- EIDHEIM, Harald, 1976, “Cuando la identidad étnica es un estigma social”, en Fredrick Barth, edit., *Los grupos étnicos y sus fronteras*, México, FCE.
- ESCÁRCEGA, Sylvia y Stefano VARESE, 2004, *La ruta Mixteca*, México, D. F., Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM.
- ESQUIVEL, Gerardo, 1999, “Educación y desarrollo regional: Una evaluación inicial de las asignaciones del fondo de aportaciones para la educación básica y normal”, *Momento Económico*, México, El Colmex, núm. 104, julio-agosto, pp. 13-21.
- ESQUIVEL, Gerardo, 2005, “México en pos del crecimiento”, en José Antonio Aguilar, coord., *México: Crónicas de un país posible*, México D. F., Fondo de Cultura Económica/Conaculta.
- FERNÁNDEZ, Eugenio, 1965, *La identidad y la cultura*, Puerto Rico, Instituto de Cultura Puertorriqueña.
- FOX, Jonathan y Gaspar RIVERA, edits., 2004, *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*, México, LIX Legislatura de la H. Cámara de Diputados/Universidad de California, Santa Cruz/UAZ/Miguel Ángel Porrúa.
- GIBSON, Margaret y Bhachu PARMINDER, 1988, “Ethnicity and school performance: a comparative study of South Asians pupils in Britain and America”, *Ethnic and Racial Studies*, vol. 11, núm. 3, pp. 239-262.
- GIBSON, Margaret, 1997, “Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology”, *Anthropology & Education*, American Anthropological Association, Quarterly, vol. 28, núm. 3, pp. 431-454.

- GIBSON, Margaret y Livier F. BEJINEZ, 2002, "Dropout Prevention: How Migrant Education Supports Mexican Youth", *Journal of Latinos and Education*, núm. 3, pp. 155-175.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge, coord., 1998, *Las imágenes del indio en Oaxaca*, México, Instituto Oaxaqueño de las Culturas/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- HERNÁNDEZ DÍAZ, Jorge, 1998a, "La construcción de la categoría 'Indio' en el discurso antropológico", en Jorge Hernández, coord., *Las imágenes del indio en Oaxaca*, México, Instituto Oaxaqueño de las Culturas/Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- HIGHAM, John, 1981, "Introducción: las formas del liderazgo étnico", en John Higham, edit., *El liderazgo étnico en América*, México, Noema Editores, pp. 9-25.
- HIRSCHMAN, A., 1977, *Salida, voz y lealtad*, México, D. F., FCE.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA (INEGI), 2009, *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*, México, Inegi.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA, 2010, *Censo de población y vivienda 2010*, México, Inegi, en <<http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27303&s=est>>, consultado el 14 de enero 2013.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA, 2011, *Panorama sociodemográfico de México*, México, Inegi.
- INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA (INI), 1994, *Instituto Nacional Indigenista, 1989-1994*, México, D. F., INI/Sedesol.
- KAO, Grace y Marta TIENDA, 1998, "Educational Aspirations of Minority Youth", *American Journal of Education*, The University of Chicago Press, vol. 106, núm. 3, pp. 349-384.
- KEARNEY, Michael y Carole NAGENGAST, 1990, "Mixtec Ethnicity: Social Identity, Political Consciousness, and Political Activism", *Latin American Research Review*, vol. 25, núm. 2, pp. 61-91, en <<http://www.jstor.org/stable/2503780>>, consultado el 1 de noviembre de 2011.
- KEARNEY, Michael, 1998, "Mixtec Political Consciousness: From passive to active resistance", pp. 134-146, en Daniel Nugent, edit., *Rural Revolt in México. U.S. Intervention and the domain of subaltern politics*, Duke, Duke University Press.
- LARTIGUE, François y André QUESNEL, 2003, coords., *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales*, México, CIESAS/IRD.
- LAZEAR, Edward, edit., 2002, *Education in the Twenty-First Century*, Stanford, CA, Hoover Institution Press.

- LESTAGE, Françoise, 2002, “La emergencia de ‘neocomunidades’ étnicas en Tijuana”, en María Eugenia Anguiano y Miguel Hernández, eds., *Migración internacional e identidades cambiantes*, Zamora, Mich., Tijuana, El Colmich/El Colef.
- LESTAGE, Françoise y Tiburcio PÉREZ CASTRO, 2003, “Una escuela bilingüe, ¿para quién? El caso de los migrantes indígenas en Baja California”, en Françoise Lartigue y André Quesnel, coords., *Las dinámicas de la población indígena. Cuestiones y debates actuales*, México, CIESAS/IRD.
- LESTAGE, Françoise, 2011, *Los mixtecos en Tijuana: reterritorialización y construcción de una identidad colectiva*, México, D. F., El Colef/El Colmich/UAM-Iztapalapa/CEMCA.
- LEVINE, Elaine, 2006, “Hijos de migrantes mexicanos en las escuelas de Estados Unidos”, *Sociológica*, año 21, núm. 60, enero-abril, pp. 173-206, en <<http://www.revistasociologica.com.mx/pdf/6007.pdf>> consultado el 1 de noviembre de 2011.
- MEIER, Gerald, 2002, “La vieja generación de economistas del desarrollo y la nueva” en Gerald Meier y Joseph E. Stiglitz, eds., *Fronteras de la economía del desarrollo. El futuro en perspectiva*, Bogotá, Banco Mundial/Alfaomega.
- MEIER, Gerald y Joseph E. STIGLITZ, eds., 2002, *Fronteras de la economía del desarrollo. El futuro en perspectiva*, Bogotá, Banco Mundial/Alfaomega.
- MONTIEL AGUIRRE, Gonzalo Mauro, 2004, “Fundación de la Escuela Primaria Bilingüe Veé Saa Kua’a”, en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, México, Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM.
- MONTIEL AGUIRRE, Gonzalo Mauro, 2009, “Mixtecos guerrerenses en Valle Verde, Tijuana”, en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de Guerrero*, México, Programa Universitario México Nación Multicultural-UNAM.
- NUGENT, Daniel, edit., 1998, *Rural Revolt in México. U.S. Intervention and the domain of subaltern politics*, Duke, Duke University Press.
- OEHMICHEN, Cristina y Hernán SALAS, eds., 2011, *Migración, diversidad y fronteras culturales*, México, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM.
- PALERM, Angel, 1998, *Antropología y marxismo*, México, D. F., CIESAS.
- PORTES, Alejandro, 2001, “Inmigración y metrópolis: Reflexiones acerca de la historia urbana”, *Migraciones Internacionales*, Tijuana, El Colef, vol. 1, núm. 1, julio-diciembre, pp. 111-134.

- PORTES, Alejandro y Rubén RUMBAUT, 2011, *Legados. La historia de la segunda generación inmigrante*, México, Porrúa/Instituto Nacional de Migración.
- RAGIN, Charles, 1994, *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.
- ROSALDO, Renato, 1991, *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, D. F., Conaculta/Grijalbo.
- RUIZ, Héctor; Leif KORSBAEK y Ricardo CONTRERAS, coords. [blog], 2011, *Diversidad cultural, identidades y territorio*, en “Cultura Fronteriza”, <<http://culturasfronterizas.files.wordpress.com/2011/03/urbalejo.pdf>>, consultado el 23 de junio de 2012.
- SEN, Amartya, 1998, “Cultura, libertad e independencia”, en *Informe mundial sobre la cultura*, Madrid, UNESCO, pp. 381-388.
- SEN, Amartya, 2001, *Sobre ética y economía*, Madrid, Alianza Editorial.
- ST-HILAIRE, Aonghas, 2002, “The Social Adaptation of Children of Mexican Immigrants: Educational Aspirations Beyond”, *Social Science Quarterly*, Estados Unidos, The Southwestern Social Science Association, vol. 83, núm. 4, pp. 1026-1043.
- STEPHEN, Lynn, 2004, “Campesinos mixtecos en Oregón: Trabajo y etnicidad en sindicatos agrícolas y asociaciones de pueblos”, en Jonathan Fox y Gaspar Rivera, eds., 2004, *Indígenas mexicanos migrantes en los Estados Unidos*, México, LIX Legislatura de la H. Cámara de Diputados/Universidad de California, Santa Cruz/UAZ/Miguel Ángel Porrúa.
- TODARO, M. y Stephen C. SMITH, 2006, *Economic Development*, Estados Unidos, Pearson, The Addison-Wesley Series in Economics.
- TURNER, Víctor, 1990, *La selva de los símbolos*, Madrid, Siglo XXI Editores.
- UNESCO, 1996, *Nuestra diversidad creativa: Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo*, México, D. F., UNESCO (Correo de la UNESCO).
- UNESCO, 1998, *Informe mundial sobre la cultura*, Madrid, UNESCO.
- URBALEJO CASTORENA, Olga, 2011, “Vivir (en) Tijuana. Mixtecos de Guerrero apropiando la ciudad”, pp. 67-83, en Héctor Ruiz *et al.*, coords., 2011, *Diversidad cultural, identidades y territorio*, en blog “Cultura Fronteriza”, <<http://culturasfronterizas.files.wordpress.com/2011/03/urbalejo.pdf>>, consultado el 23 de junio de 2012.
- VÁZQUEZ BARQUERO, Antonio, 2005, *Las nuevas fuerzas del desarrollo*, Barcelona, Antoni Bosch.

- VELASCO, Laura, 2002, *El regreso de la comunidad: Migración indígena y agentes étnicos. Los mixtecos en la frontera México-Estados Unidos*, México, Colmex/El Colef.
- VELASCO, Laura, 2007, "Migraciones indígenas a las ciudades de México y Tijuana", *Papeles de Población*, Estado de México, UAEM, vol. 13, núm. 52, pp. 183-209.
- VELASCO, Laura, coord., 2008, *Migración, fronteras e identidades étnicas transnacionales*, México, El Colef/Porrúa.
- VELASCO, Laura, coord., 2010, *Tijuana indígena: estudio sobre las condiciones de vida e integración social de la población indígena a la ciudad*, México, CNDI.

Entrevistas

- Apolinar, Sergio, 2012.
- Díaz, Felipe, 2012.
- Pérez, Ernesto, 2012.
- Ríos, Adriana, 2012.
- Silva, Guadalupe, 2012.