



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

**LA CONFIGURACIÓN DE LA CULTURA
ESCOLAR EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE
LA UESA-LEMSC. PROCESOS DE
APROPIACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN DE LO
COMUNITARIO EN CONTEXTOS DE
CONFLICTO**

T E S I S

QUE PARA OPTAR AL GRADO DE

MAESTRO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

P R E S E N T A

CARLOS LUIS MALDONADO RAMÍREZ

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ÉRICA GONZÁLEZ APODACA

OAXACA, OAXACA. FEBRERO DE 2017



CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS
SUPERIORES
EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL UNIDAD
PACIFICO SUR



PÁGINA DE FIRMAS

El presente Comité y Jurado evaluador ha decidido aprobar, como parte de los requisitos para optar al grado de Maestro en Antropología Social, la tesis: **“La configuración de la cultura escolar en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC. Procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario en contextos de conflicto”**, presentada por: **Carlos Luis Maldonado Ramírez**.

Dra. Érica González Apodaca
CIESAS Unidad Pacífico Sur

Dr. Bruno Baronnet
IIE Universidad Veracruzana

Dra. Alejandra Aquino Moreschi
CIESAS Unidad Pacífico Sur

Dra. Flor Marina Bermúdez
CESMECA-UNICACH

27 de febrero de 2017

RESUMEN

TÍTULO DE LA TESIS: LA CONFIGURACIÓN DE LA CULTURA ESCOLAR EN EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UESA-LEMSC. PROCESOS DE APROPIACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN DE LO COMUNITARIO EN CONTEXTOS DE CONFLICTO

FECHA DE GRADO: 27 DE FEBRERO DE 2017

NOMBRE: CARLOS LUIS MALDONADO RAMÍREZ

GRADO PREVIO AL QUE OPTA: LICENCIADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

INSTITUCIÓN PREVIA: INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA “BENITO JUÁREZ” DE OAXACA

Este trabajo de investigación se centra en analizar la configuración de la cultura escolar en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) a partir de las prácticas específicas llevadas a cabo por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC).

Me baso en el enfoque etnográfico. Con ello busco profundizar en las distintas dimensiones que sirven para comprender la configuración de la cultura escolar, misma que interpreto como un cruce de culturas. Estas dimensiones culturales son desarrolladas tanto de manera específica como en sus intersecciones, tensiones, conflictos y contradicciones en cada uno de los seis capítulos que integran la tesis.

Teniendo como eje medular la comunalidad en la configuración de la cultura escolar, expongo la confluencia de la formación comunitaria-familiar y la formación etnopolítica-escolar de los estudiantes de la UESA para dar cuenta de los procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario al interior del proyecto educativo, tanto en espacios áulicos como en espacios extra-áulicos.

lioslemc@hotmail.com

AGRADECIMIENTOS

Muchas personas intervinieron en diferentes momentos para que el trabajo de investigación se pudiera realizar, sepan que, con especial aprecio, agradezco cada una de sus enseñanzas desde el comienzo de éste camino, mismo que no termina con la entrega del trabajo, sino se convierte en parte de un proceso más amplio, en el cual caminamos juntos, compartiendo experiencias y sueños, tanto en la tierra que pisamos como mucho más allá del horizonte.

En primer lugar, quiero agradecer a los estudiantes y docentes de la UESA-LEMSC, a todos y cada uno de ellos, con quien tuve la oportunidad de compartir, en diferentes escenarios, sus dudas, inquietudes, críticas, risas, sueños, aspiraciones, luchas y logros.

Al personal administrativo de la DES-CSEIIO quienes contribuyeron al desarrollo del proyecto educativo, quienes soportaron todo lo posible como equipo para el desarrollo de la UESA.

A mi directora de tesis, la Dra. Érica González Apocada, quien tuvo a bien cuestionarme mis propias ideas y posturas, quien me sacó de mi zona de confort para ampliar la mirada.

A los lectores del trabajo de investigación: a la Dra. Alejandra Aquino Moreschi por su experiencia compartida en el proyecto de la UESA, así como por incentivarme a estudiar la Maestría. A la Dra. Flor Marina Bermúdez quien a través de sus cursos en la Maestría me enseñó la importancia del compromiso y el posicionamiento al interior de una investigación. Al Dr. Bruno Baronnet por su acompañamiento en mi proceso de formación académica desde la licenciatura, quien además ayudó al desarrollo de la UESA-LEMSC.

A la planta docente, administrativa y trabajadores del CIESAS Unidad Pacífico Sur, con quienes tuve la oportunidad de convivir durante dos años, de quienes me llevo gratas experiencias y aprendizajes.

A Oditzin, compañera de la Maestría que vive en cada uno de nosotros, alguien que nos enseñó a valorar lo que tenemos y a defender lo que queremos.

A mi familia, la principal fuente de alegrías. A mis hermanos, Benjamín y María de la Luz. A mi abuelita Gloria y a mis tíos Mauricio y Raúl. Gracias por todo.

A Caro, mi compañera de vida, quien llegó en el momento preciso. Quien me enseña que el pensamiento no tiene límites ni fronteras, y de existir, son las que uno mismo se pone.

A mi mamá, quien estaría muy contenta de ver en lo que nos hemos convertido. Por su apoyo incondicional y por ser la luz que ilumina los caminos más oscuros.

A mi papá, el Gran Jefe, quien nuevamente me sorprende por su sabiduría y alegría por la vida. Por esas pláticas interminables y por enseñarme a creer en lo que hago. Una fuente de inspiración inagotable. Gracias por todas esas risas compartidas en momentos turbios, por ayudarme a crecer en todo sentido. Me alegra y estoy muy orgulloso de ser parte de éste equipo en el que nos ha tocado estar juntos.

Finalmente, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo otorgado a través de su sistema de becas, sin el cual no sería posible la presentación de éste trabajo.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	14
Antecedentes.....	14
Enfoque metodológico.....	20
Engranaje teórico	23
Locus de enunciación	33
CAPITULO I. LO COMUNITARIO Y LO ESCOLAR. LA COMUNALIDAD COMO SUSTENTO FILOSÓFICO, PEDAGÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA UESA- LEMSC	36
<i>1.1 La escuela como cruce de culturas</i>	<i>39</i>
<i>1.2 Complementando la palabra. La comunalidad y su ambivalencia.....</i>	<i>42</i>
<i>1.3 Algunas reflexiones sobre el uso de la comunalidad como palabra y como término</i>	<i>47</i>
<i>1.4 Educación comunal y educación comunitaria. La formación de sujetos</i>	<i>51</i>
<i>1.5 La educación comunitaria oaxaqueña. Entre la apropiación, la negociación y la resignificación de la educación intercultural.....</i>	<i>52</i>
1.5.1 El escenario macro: la política educativa intercultural en México y su relación con la educación comunitaria.....	53
1.5.2 La interculturalidad y la educación intercultural	55
1.5.3 La educación comunitaria como proyecto educativo etnopolítico y desde abajo.	58
1.5.4 La educación comunitaria oaxaqueña como proyecto dentro del sistema educativo estatal	60
1.5.4.1 Características, dimensiones y función de la educación comunitaria	64
1.5.4.2 Tensiones entre la normatividad y lo comunitario.....	67
1.5.4.3 Distintas formas de concebir la escuela: la resistencia y la apropiación como herramientas	71
CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DE UNA DIMENSIÓN SOCIOESTRUCTURAL: LA CULTURA INSTITUCIONAL.....	74
<i>2.1 El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Lo etnopolítico y lo político en su desarrollo</i>	<i>77</i>
2.1.1 Origen y características del CSEIIO.....	78
2.1.2 El antecedente de la UESA: la construcción del Bachillerato Integral Comunitario. Experiencias docentes y estudiantiles.....	81

2.1.2.1 Reflexiones de los estudiantes en torno a la operatividad del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)	84
2.1.2.2 Entre el CSEIIO y el BIC. Reflexiones sobre el modelo educativo.....	90
2.1.3 La cultura institucional: tensiones y conflictos.....	96
CAPITULO III. LA CULTURA COMUNITARIA EN SANTA MARÍA ALOTEPEC Y SU RELACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UESA-LEMSC	100
3.1 <i>Caracterizando la comunidad de Santa María Alotepec, mixe, Oaxaca</i>	101
3.2 <i>Esbozo de la escolarización Media Superior y Superior en Alotepec</i>	106
3.2.1 De la Preparatoria Abierta a la Preparatoria de la UABJO	109
3.2.2 De la Preparatoria de la UABJO al Bachillerato Integral Comunitario (BIC).....	112
3.2.3 Educación Superior en Alotepec. La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk	115
3.2.4 Retomando la Educación Superior. La Unidad de Estudios Superiores de Alotepec	120
3.3 <i>Aproximaciones a la cultura comunitaria de Santa María Alotepec y su influencia en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC</i>	122
CAPITULO IV. ENTRE EL CURRÍCULUM FORMAL Y EL CURRÍCULUM REAL. LA CONFIGURACIÓN DE LA CULTURA ACADÉMICA EN LA UESA	124
4.1 <i>La formulación del Proyecto Educativo Comunitario de la UESA</i>	125
4.2 <i>Ejes centrales del modelo educativo de la UESA</i>	130
4.2.1 La investigación como método pedagógico	131
4.2.2 La filosofía comunal como base.....	132
4.2.3 Valoración de los conocimientos locales	132
4.2.4 Tipos y momentos del aprendizaje	133
4.2.5 El aprendizaje de una segunda lengua originaria	134
4.2.6 La participación de la comunidad en el proceso formativo	135
4.3 <i>Algunas consideraciones sobre los profesores de la UESA-LEMSC</i>	136
4.4 <i>Apertura de la UESA-LEMSC</i>	140
4.5 <i>Operatividad del modelo educativo</i>	144
4.5.1 Proyectos áulicos de investigación.....	144
4.5.2 El papel de la investigación en la vinculación comunitaria. Algunas aproximaciones.....	152
4.5.2.1 Articulación del conocimiento local-occidental.....	153
4.5.2.2 Articulación del conocimiento local-local	156

CAPÍTULO V. LA CULTURA EXPERIENCIAL. ESPACIOS Y PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS DE APROPIACIÓN DEL CARÁCTER COMUNITARIO DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UESA.....	160
5.1 <i>El Taller de discusión: entre la apropiación y el ejercicio comunal</i>	162
5.1.1 Origen y desarrollo del taller de discusión. De la apropiación discursiva a la apropiación práctica.....	163
5.1.1.1 El taller como espacio para discutir la propia experiencia comunitaria y sus tensiones: las relaciones de género y la identidad étnica	165
5.1.1.2 El taller como espacio de organización y práctica política: los usos de la asamblea para analizar problemas comunes	173
5.1.1.3 El taller como espacio para reinventar la práctica pedagógica: la descentralización de la figura del docente	176
5.1.2 Apropiación del espacio escolar. El taller de discusión como pilar de la reflexión comunitaria	178
5.2 <i>El comedor comunitario. Construcción y apropiación mediada por el conflicto</i>	180
5.2.1 Soluciones comunales a tensiones institucionales: origen y desarrollo del comedor comunitario de la UESA.....	182
5.2.2 La co-construcción cotidiana y la apropiación participativa como pilares del comedor comunitario	202
5.2.3 El comedor comunitario ¿un proceso autonómico?	205
CAPÍTULO VI. EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL POR EL REGISTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS. UN EJERCICIO POLÍTICO DE LO COMUNITARIO	208
6.1. <i>Principales antecedentes al movimiento estudiantil</i>	210
6.1.1 La dimensión etnopolítica del plan de estudio.....	210
6.1.2 Las evaluaciones internas de los estudiantes sobre la UESA-LEMSC.....	212
6.1.3 Las expectativas de egreso de la primera generación en el 2014	217
6.1.4 La modificación drástica y unilateral al plan de estudios.....	223
6.2 <i>Perspectivas de los estudiantes ante la modificación del plan de estudios</i>	233
6.3 <i>Desarrollo del movimiento estudiantil. La configuración y visibilización del sujeto comunitario</i>	237
6.3.1 De la solución de sus problemas a la demanda de solución	238
6.3.2 Sujetos comunitarios en movimiento	239
6.3.3 El movimiento, la movilización y lo movilizad o	241
6.3.4 La lucha por el registro del Plan de Estudios.....	247
6.3.5 Después del movimiento.....	255
6.3.6 Diversas formas de comunicar y actuar. El uso de las redes sociales en un movimiento de jóvenes	263
6.3.7 La comunalidad como base del movimiento estudiantil: la estructura, la organización y la mentalidad	266

CONCLUSIONES.....	271
BIBLIOGRAFÍA.....	281
DOCUMENTOS.....	292
ENTREVISTAS.....	292
REGISTROS PREVIOS.....	293
ANEXOS.....	295

Lista de tablas e imágenes

- Tabla 1 Algunas experiencias de educación comunitaria en Oaxaca
Tabla 2 Directores generales del CSEIIO desde su creación hasta el 2017
Tabla 3 Mapa curricular de la UESA-LEMSC
Tabla 4 Etapas de desarrollo del CSEIIO
Tabla 5 Ejemplo de análisis FODA realizado en 2012. Transcripción del manuscrito original
Tabla 6 Construcción colectiva del análisis FODA 2014 con estudiantes de la primera generación.

- Ilustración 1 Panorámica de Santa María Alotepec
Ilustración 2 Palabras de inauguración por parte del titular de la DES el Dr. Benjamín Maldonado
Ilustración 3 Remodelación y limpieza de la naves principales de la UESA
Ilustración 4 Elaboración del mural que expresa "comunalidad" en la fachada principal de la dirección
Ilustración 5 Estrategia didáctica: el mural de la comunalidad
Ilustración 6 Comedor comunitario del BIC 02 en Alotepec
Ilustración 7 Construcción de la cocina para el Comedor Comunitario de la UESA-LEMSC a través del Tequio
Ilustración 8 Traslado de material mediante tequio para la construcción del camino hacia el comedor comunitario
Ilustración 9 Cocina de lámina para hacer tortillas
Ilustración 10 Camino finalizado a través del tequio
Ilustración 11 Acarreando leña para la cocina
Ilustración 12 Volante informativo sobre el movimiento estudiantil repartido en la ciudad de Oaxaca
Ilustración 13 Pancarta instalada a fuera de las instalaciones del CSEIIO
Ilustración 14 Leyendas escritas en la fachada del CSEIIO
Ilustración 15 Asignaturas suprimidas del mapa curricular de la UESA-LEMSC en el diseño del mapa de la UESA
Ilustración 16 Mapa Curricular de la UESA-LEIC
Ilustración 17 Fachada principal de la Cafetería MaaTukkay en la comunidad de Alotepec.

Lista de abreviaturas

ASAM	Asamblea de Autoridades Mixes
BIC	Bachilleratos Integrales Comunitarios
BICAP	Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEA	Centro de Estudios Ayuuk
CEAS	Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
CESIK	Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CGEMSyS	Coordinación General de Educación Media y Superior
CGEMSySCyT	Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CMPIO	Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca
CODEDI	Comité para la Defensa de los Derechos Indígenas
CODREMI	Comité de Defensa de los Recursos Naturales del Alto Mixe
COEPES	Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el Estado de Oaxaca
COLMEX	Colegio de México
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CSEIIIIO	Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca
DDA	Dirección de Desarrollo Académico
DES	Dirección de Estudios Superiores
DGESPE	Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación
DGP	Dirección General de Profesiones

ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENBIO	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
ICE	Instituto de Ciencias de la Educación
IEEPO	Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca
IIA	Instituto en Investigaciones Antropológicas
ISIA	Instituto Superior Intercultural Ayuuk
LEIC	Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria
LEMSC	Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria
LPC	Licenciatura en Pedagogía Comunitaria
MEII	Modelo Educativo Integral Indígena
MULT	Movimiento de Unificación y Lucha Triqui
ODRENASIJ	Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez
OIDHO	Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca
PRATEC	Proyecto Andino para Tecnologías Campesinas
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PTEO	Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca
PUIC	Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad
REDUI	Red de Universidades Interculturales
SAI	Secretaría de Asuntos Indígenas
SEP	Secretaría de Educación Pública
SER	Servicios del Pueblo Mixe
UABJO	Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca
UAM-X	Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco
UCIRED	Universidad Campesina Indígena en Red
UDLAP	Universidad de la Américas Puebla

UESA	Unidad de Estudios Superiores de Alotepec
UIs	Universidades Interculturales
ULSA	Universidad La Salle
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNICEM	Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl
UNISUR	Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UV	Universidad Veracruzana

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

El proyecto educativo de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) y su Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) es una iniciativa impulsada por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) a mediados de 2011. Los objetivos iniciales del proyecto fueron tres: 1) que el CSEIIO hiciera válido su decreto de creación, impartiendo además de estudios en el nivel medio superior a través de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), estudios a nivel superior bajo un modelo comunitario, y con ello crear una oferta para que los estudiantes indígenas que cursaran el BIC pudieran continuar sus estudios; 2) formar a los futuros profesores de los BICs, ya que a más de 10 años de su creación este subsistema de educación no contaba con el personal docente capacitado para desempeñarse en un modelo educativo comunitario, cuya principal característica era un sistema modular basado en la investigación, y 3) contribuir a consolidar la estructura de educación comunitaria en el estado, en distintos niveles educativos, desde preescolar hasta el nivel superior.

Si bien la UESA inicia formalmente el 22 de agosto de 2011, la configuración de lo que actualmente se conoce en Oaxaca como educación comunitaria así como las características específicas que los proyectos educativos bajo esta denominación poseen y desarrollan de manera cotidiana en los espacios escolares, son producto de un proceso más amplio y complejo, con características reivindicativas y etnopolíticas que iniciaron en la década de los setenta en comunidades indígenas de Oaxaca, principalmente de la Sierra Norte. La comunalidad, como se denominó a la reflexión propia (desde adentro) del modo de vida en comunidades específicas, se convirtió en un tema central para reflexionar sobre la relación de las comunidades serranas con el Estado y las formas e instituciones que este último tiene para operar al interior de las comunidades indígenas, siendo la escuela y su papel jugado uno de los puntos principales a considerar.

Las críticas que surgen en la década de los ochenta hacia el tipo y función de la escuela llevado a cabo por las propias comunidades y por sus principales intelectuales, evidenció la falta de sentido y coherencia de una escuela con modelo castellanizador en un contexto

comunal. A través de la estructura y organización comunitarias, se comenzarían a dar indicios del potencial de las comunidades indígenas para apropiarse y resignificar el espacio escolar. Este proceso no fue inmediato, tuvo que esperar a que procesos simultáneos comenzaran a surgir en el estado y en otros contextos, anclados en la comunalidad como expresión de la forma de vida comunal, en las luchas de los movimientos sociales por sus derechos culturales, lingüísticos y de libre determinación y en el discurso multicultural e intercultural, que permearan tanto en el ámbito político como social las reflexiones, procesos y luchas necesarias para pensar que otro tipo de educación era posible.

Tres procesos específicos resultaron detonantes para pensar un nuevo modelo educativo destinado a la población indígena de Oaxaca: la lucha magisterial que cobró fuerza en los setentas en el estado y que ayudó a la divulgación de la comunalidad en las distintas regiones; la difusión del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) firmado a inicios de los noventa, que brindó las nociones teóricas y aparentemente los derechos básicos para amparar la propuesta educativa en un marco normativo, y finalmente el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, movimiento indígena que mostró la capacidad y poder que tiene la organización, la estructura y la mentalidad en contextos indígenas, lo que afianzó aún más el camino transitado desde los setenta en las comunidades indígenas del estado.

Con base en lo anterior, comenzaría a configurarse en nuestro estado a inicios del presente milenio una propuesta educativa que, bajo el nombre de educación comunitaria, busca articular:

- A la comunalidad como base filosófica, lo anterior, amparado en la Ley Estatal de Educación que enuncia a la comunalidad como uno de los principios fundamentales de la educación¹.
- El carácter etnopolítico de los movimientos indígenas como horizonte de lucha y formación.

¹ Cabe señalar que la reforma a la Ley Estatal de Educación en el 2016 ya no habla de la comunalidad como el cuarto principio de la educación en el estado. Sin embargo, si uno analiza con detenimiento dicha Ley, la educación comunitaria aparece como tema recurrente en diferentes apartados.

Otras características específicas de la educación comunitaria tienen que ver con la creación de proyectos educativos tanto en el plano oficial como no oficial, es decir, la educación comunitaria forma parte de la estructura del sistema educativo estatal, aunque no se reduce a ella. Si bien su incorporación representa un avance, también implican tensiones y conflictos entre la normatividad y lo comunal, cuestiones que serán abordadas en el análisis del proyecto en específico. Una última característica general de esta configuración, estriba en el recurrir de manera estratégica a la noción de interculturalidad, específicamente en su uso en cuanto a política educativa, como paraguas semántico, cuyo potencial sería aprovechado para la creación de proyectos educativos tanto dentro del sistema educativo estatal como fuera de él.

Así, se logra que en el ámbito oficial surjan: en el 2000 la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca; en el 2001 los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), los cuales serían cobijados en el 2003 por una institución que específicamente se creó para ese fin: el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). En 2004 se aperturarían las primeras secundarias comunitarias, adscritas a la Unidad de Proyectos Estratégicos del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Tres años más tarde, en 2007, se crearon los primeros nidos de lengua, los cuales son una opción de educación inicial. En 2010 se comienza con el diseño del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO). Finalmente en 2011 se crea la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec y su Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (UESA-LEMSC), proyecto en el que se centrará la presente investigación. En el diseño, creación y operatividad de estos espacios destaca la figura de intelectuales indígenas y no indígenas, así como el papel desarrollado por instituciones etnopolíticas con una trayectoria de más de 40 años como Servicios del Pueblo Mixe (SER) y la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).

El plan de estudios de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) fue formulado retomando como elementos principales la experiencia y lucha de los movimientos indígenas para reivindicar a la comunalidad como su forma de vida, destacando el carácter etnopolítico de la propuesta. En la educación comunitaria se comparten características como la revisión crítica de la función de la educación en un contexto comunal,

el replanteamiento de la escuela y su vínculo con la comunidad, cambiando el enfoque del maestro como figura que enseña a la de asesor que ayuda a aprender, así como elementos más específicos: la investigación como método pedagógico, la comunalidad como base filosófica y epistemológica, el uso y aprendizaje de la lengua originaria, diversos tipos y situaciones de aprendizaje, la recuperación de conocimientos locales y su articulación con los conocimientos hegemónicos, todo esto con la intención de avanzar hacia un diálogo de saberes.

Estos elementos característicos del modelo educativo de la UESA-LEMSC fueron superficializados debido a una drástica modificación unilateral del plan de estudios antes de que egresara alguna generación de estudiantes. La presente investigación recoge este proceso como parte de un escenario de tensiones y conflictos que envuelven el proyecto educativo, en donde los estudiantes en un ejercicio político de lo comunitario disputan abiertamente y en diferentes dimensiones del cruce de culturas en la escuela, los discursos y prácticas ejercidas en torno a lo comunitario

Por tal motivo, centro el análisis etnográfico en los primeros tres años de vida de la institución, periodo que va de 2011 a 2014, y que son fechas en las que pude colaborar de distintas formas en el desarrollo de la UESA. La modificación al plan de estudios se fragua durante 2014 y se impone a mediados de 2015, por lo que documento las primeras experiencias de dicho proceso, aportando algunas reflexiones multiactorales sobre el nuevo plan de estudios.

En este sentido la narración, descripción y análisis que hago de los acontecimientos específicos implican una lectura mayoritariamente hacia el pasado, lo que explica el uso de los tiempos verbales. Sin embargo, también sustentó la investigación en interpretaciones actuales de quienes participaron en el proyecto educativo buscando una mirada reflexiva y distanciada sobre las acciones que se vivieron en la cotidianidad escolar.

Preguntas y objetivos de investigación

En un estudio previo (Maldonado Ramírez, 2014) tuve la oportunidad de indagar, desde una perspectiva con mayor énfasis pedagógico, sobre uno de los elementos centrales en la configuración del proyecto educativo de la UESA: el uso de la lengua originaria a lo largo de

la vida escolar de los estudiantes de la primera generación². Sin embargo, lejos de representar una etapa cerrada en mi vida, la necesidad y el compromiso asumidos con el proyecto me han motivado a profundizar más sobre esta experiencia educativa, pero ahora desde una mirada antropológica. En este sentido, la presente investigación tiene por objetivo analizar la configuración de la cultura escolar en la UESA-LEMSC y los procesos de apropiación de lo comunitario generados por parte de los estudiantes, en un periodo de tiempo que comprende de 2011 a 2015.

Con base en lo anterior, me planteo la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuáles son los procesos de apropiación de lo comunitario que se desarrollan en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC y cómo inciden en la configuración de la cultura escolar?*

Las preguntas específicas para abordar el tema general son las siguientes:

- ¿Qué elementos aporta la comunalidad y la educación comunitaria a la configuración de la cultura escolar?
- ¿Cuáles son las contradicciones, tensiones, conflictos y apropiaciones presentes entre el discurso normativo y las prácticas escolares?
- ¿Qué prácticas escolares expresan procesos y formas de apropiación de lo comunitario por los estudiantes de la UESA?
- ¿Qué significaron estas prácticas en términos de la construcción de la cultura escolar?

Mi intención es analizar y comprender la manera en que se configura la cultura escolar, entendida como un *cruce de culturas* en donde la escuela no representa un ente estático y aislado sino permeado por distintos factores y procesos, tanto internos como externos, que inciden en lo escolar y lo reconfiguran. En la configuración de la cultura escolar se destaca al mismo tiempo la configuración del sujeto comunitario. Parte central de mi objeto de investigación son los procesos de apropiación y resignificación que conforman a los estudiantes como sujetos comunitarios.

² Tuve la oportunidad de colaborar en el diseño del plan de estudios de la UESA-LEMSC de 2010 a 2011, fui profesor de asignatura a finales de 2012 y profesor de tiempo completo en 2013 y mitad del 2014. Sobre estos elementos que forman parte de mi posicionamiento con respecto al proyecto profundizaré más adelante.

Para abordar la escuela como cruce de culturas, en el **Capítulo I** me centro en la influencia de la comunalidad en la configuración de lo comunitario y en su incidencia en la construcción del proyecto educativo de la UESA-LEMSC. Este análisis no implica únicamente la reflexión de la comunalidad y la educación comunitaria como entes aislados, sino que busco situar esta reflexión en un plano macro que me permita visualizar la apropiación discursiva de la interculturalidad y su aparato teórico, para situar el desarrollo de la educación comunitaria y la construcción del proyecto educativo de la UESA como respuesta desde abajo para observar qué otro tipo de educación es posible.

En el **Capítulo II** expongo la configuración de la *cultura institucional* como entramado cultural que influye en la construcción del proyecto educativo, analizando de manera específica el papel que desempeña el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca. Con el CSEIIO, institución que crea y administra a la UESA, abordo las tensiones y conflictos que se han presentado para implementar el modelo educativo comunitario en las instituciones que el Colegio oferta: el BIC y la UESA.

En el **Capítulo III** continúo el abordaje del entramado sociocultural pero ahora centrando la atención en la influencia de la *cultura comunitaria* en Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, comunidad en donde se inserta la UESA-LEMSC y que tiene una historia específica en cuanto a la escolarización. Me enfoco en las tensiones y disputas internas que en materia educativa se han originado a partir de la llegada de instituciones educativas a la comunidad, sobre todo de educación media superior y superior. Disputas que influyeron de distintas maneras en el desarrollo escolar y comunitario de la UESA.

En el **Capítulo IV** me propongo mostrar el desarrollo de la *cultura académica*. Este capítulo se enfoca en la construcción social del currículum de la UESA-LEMSC en sus dimensiones formal y praxiológica, destacando el desarrollo del modelo educativo de la UESA en espacios áulicos y no áulicos, específicamente a través de los proyectos de investigación y la vinculación comunitaria generada a partir de las estancias de investigación.

En el **Capítulo V** ahondo sobre la *cultura experiencial*. Me interesa destacar dos experiencias concretas: el taller de discusión y el comedor comunitario. A diferencia del capítulo anterior en donde expongo algunas prácticas que evidencian el desarrollo del modelo educativo, en este apartado me enfoco en los procesos de apropiación que generan los estudiantes en la

cotidianidad escolar, mediados por su formación comunal, mismos que visualizan la configuración del sujeto comunitario.

En el **Capítulo VI** continúo exponiendo la configuración de la *cultura experiencial* pero ahora centrándome en el movimiento estudiantil por el registro del plan de estudios de la UESA, llevado a cabo en abril de 2015. Este ejercicio político de lo comunitario vuelve enteramente visible al sujeto comunitario como producto y producente. Muestra su capacidad de agencia, adaptabilidad e inventiva. Y también muestra sus contradicciones.

Enfoque metodológico

La investigación se construyó desde un enfoque etnográfico, aplicado al campo de la educación. Recorro a la propuesta de Bertely (2000) para el estudio etnográfico de la cultura escolar a través de tres niveles de reconstrucción epistemológica: i) la acción social, ii) la acción cultural, y iii) la acción política, que intervienen en su configuración.

Su propuesta tiene como base que “el etnógrafo educativo no sólo tenga la capacidad de describir, sino de inscribir e interpretar la cultura escolar” (Bertely, 2000: 28). Así, la investigación no únicamente se construye a partir de descripciones sobre lo visto, sino que recupera la experiencia vivida por el intérprete, lo que ayuda a profundizar el análisis de la configuración de la cultura escolar desde un “nosotros” claramente posicionado. Estoy consciente que esto, al mismo tiempo que beneficia y retroalimenta la investigación, implica un reto por la cercanía y posicionamiento respecto al proyecto a investigar. Sin embargo, pensar en que el análisis desarrollado tienda a la neutralidad y objetividad implicaría “la inocencia del observador indiferente” que denuncia Rosaldo (1991:70). Ante esta situación, hago explícito mi posicionamiento como investigador, que no puede ser neutral ni política ni metodológicamente.

En el encuadre metodológico que sirvió para construir este trabajo, convergen la concepción de la escuela y de la cultura escolar como cruce de culturas y significados heterogéneos, endógenos y exógenos a la escuela misma (Pérez Gómez, 2004), junto con los tres niveles de reconstrucción epistemológica que me permiten acercarme a la dimensión de los actores, las instituciones y las estructuras de poder. De entrada, Bertely advierte que dichos niveles no se presentan o transitan de manera lineal “sino de manera constructiva y dialéctica”

(2000:29), analizando sus interrelaciones en la cultura escolar. Dicha construcción no es lineal pues cuando se indaga sobre cada uno de los ámbitos que compone este cruce de culturas, su articulación evidencia el carácter histórico, dinámico, diverso, permeable y complejo de la cultura escolar.

“El primer nivel de reconstrucción epistemológica, que lleva por nombre la acción social significativa, se refiere al modo en que los actores escolares:

- a. Interactúan intencionalmente en torno a las piezas, los ámbitos y los engranajes escolares
- b. Intervienen en la definición de los usos y sentidos sociales de la escolarización, significativos para un grupo y un contexto socio histórico determinado, y
- c. Participan en la construcción social de la escuela.” (Bertely, 2008: 40)

En este sentido, este primer nivel de reconstrucción epistemológica aborda elementos de la *cultura académica* que refieren tanto al planteamiento teórico del modelo educativo de la UESA como a su operación en la práctica, y al proceso histórico que permite su conformación. Se indaga acerca de lo que está establecido a nivel curricular –en el currículo formal– y cómo se traduce en la cotidianidad escolar –en el currículum vivencial–, teniendo a los docentes y a los estudiantes como los principales actores. Asimismo, a través de entrevistas y fuentes documentales se muestra el proceso de construcción del plan de estudios de la UESA-LEMSC, y se analizan las distancias reales entre el currículum formal y el currículum vivido recurriendo a registros de observación participante en diversos espacios de prácticas escolares (las clases diarias, los proyectos de investigación escolar y las estancias de investigación) y en las entrevistas realizadas a estudiantes y docentes.

En el segundo nivel de reconstrucción epistemológica, se busca abordar la *cultura institucional*, es decir, las dimensiones socio-estructurales que circunscriben la cultura escolar de la UESA. Estas incluyen al CSEIIO, orgánicamente articulado al IEEPO, y por otra parte a la comunidad de Santa María Alotepec, ambas como estructuras interrelacionadas que constriñen e influyen en el desarrollo del proyecto educativo. Para esto hay que entender que:

“La *acción cultural* considera los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la configuración de la cultura escolar y que, aunque no tienen un poder determinista sobre la escuela, constituyen tramas significativas donde se tejen:

- a. Los fines sociales de la educación (...)

- b. Las mediaciones, las yuxtaposiciones, las traducciones, las negociaciones, pero, sobre todo, los conflictos entre los fines sociales y los intereses particulares de los pueblos indígenas y tribales específicos (Bertely, 2008:41)

En esta dimensión indago en el origen y las finalidades del CSEIIO como instancia pionera en ofertar educación comunitaria a nivel medio superior en el estado y en el país, y en la proyección y desarrollo del modelo educativo comunitario, sus alcances y sus limitaciones. Lo anterior a través de fuentes documentales y entrevistas a profundidad con distintos actores, aunque centralmente con mi padre, el Dr. Benjamín Maldonado, que ha participado en distintas etapas en el desarrollo del CSEIIO desde su interior.

Asimismo, indagar en la historia de la educación media superior y superior en la cultura comunitaria de Santa María Alotepec me permite tener un panorama claro sobre las disputas locales por el control de las instituciones educativas en el municipio, como el escenario que media la apertura de la UESA y que influye en su desarrollo y en el grado de aceptación comunitaria del proyecto. Por medio de entrevistas a comuneros y docentes oriundos de la comunidad construyo este apartado, en el cual el análisis articulado de ambas estructuras –institucional y comunitaria– visibiliza las tensiones y conflictos de los cuales el proyecto educativo no puede desprenderse. Esta dimensión es central para comprender que el proyecto UESA y su cultura escolar suponen visiones contradictorias de lo que implica la misma educación comunitaria.

Finalmente me ubico en la dimensión del poder y la *acción política* que “alude a la lucha de los actores locales por controlar la escuela” (Bertely, 2008:41). Este control se expresa en procesos de apropiación activa de dos fuentes de significado diferentes pero conectadas: la formación comunitaria en las prácticas de vida comunal de los estudiantes y la formación escolar al interior de la UESA. Así, en el plano de la *cultura experiencial*, se analiza la resignificación de espacios y prácticas escolares y comunitarias por los estudiantes, cuya transformación implica el uso social de sus propios referentes y experiencias culturales históricamente definidas.

La reconstrucción etnográfica de las experiencias obtenidas a través del Taller de Discusión y del Comedor comunitario en la UESA, son abordados como espacios de práctica social y permiten dar cuenta de los procesos de apropiación activa y también de sus luchas.

Además, se realizó el seguimiento y análisis etnográfico de un movimiento estudiantil organizado en la UESA. Esta experiencia nos presenta otros procesos que conforman la dimensión del poder y la acción política: la agencia de los sujetos al manifestarse como un ejercicio político de lo comunitario. Fundamento este apartado a través de entrevistas a profundidad con estudiantes **(E)** y de registros previos de observación participante **(RP)** en cada uno de los espacios mencionados.

Engranaje teórico

Las categorías analíticas clave para el desarrollo de la investigación, mismas que me sirven para tejer el hilo conductor del análisis, son tres: i) la escuela como construcción social, ii) la cultura escolar y el *cruce de culturas* en el espacio escolar, y: iii) los procesos de *apropiación* y *resignificación* desarrollados por los estudiantes, como sujetos sociales y comunitarios. Las tres categorías me permiten llevar la reflexión de lo macro a lo micro y viceversa, para así dar cuenta de las conexiones y tensiones entre ellas y entre ambos niveles de análisis.

Estas categorías centrales son apoyadas en el trabajo por conceptos complementarios, como *comunalidad*, *interculturalidad*, *currículum*, *sujeto*, *agencia* y *movimiento social*. Estos brindan una particularidad específica al análisis, ya que al mismo tiempo que permiten situar las categorías centrales en un contexto específico, sirven para problematizar las prácticas escolares y visibilizar las tensiones presentes en la cotidianidad escolar.

En este sentido, es pertinente situar este estudio en una perspectiva antropológica y específicamente en la forma en que desde la antropología social se aborda el campo educativo y principalmente la escuela, como un espacio dinámico, heterogéneo y de disputa.

Desde la antropología educativa: La escuela como construcción social

Conuerdo con Rockwell (2008) cuando señala que las escuelas son “lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares permeables a los procesos culturales y sociales del entorno” (Rockwell, 2008:28). Con ello exalto el papel de la escuela como una “construcción social” (Rockwell y Ezpeleta, 1983) en la que se expresan y manifiestan de manera cotidiana

diversos procesos como “la reproducción, la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural” (ibid).

Con esto, Rockwell presenta a la escuela como un espacio heterogéneo y dinámico, pero no solamente la escuela como institución sino también los procesos que acontecen en ella, cristalizados en la cultura escolar. Así mismo, destaca que este proceso dinámico es una *construcción* de los actores, a partir de procesos culturales y políticos como la apropiación (Heller, 1977), la apropiación étnica (Bertely, 2005), la intermediación (González, 2008) y la resistencia (Maldonado, 2002).

Dentro de estos procesos que se evidencian en diferentes intersticios de la institución escolar, a través de diferentes actores y de forma heterogénea, la apropiación es uno de los aspectos que en este trabajo me interesa indagar. La visión de escuela planteada por Rockwell se enfoca en significados y prácticas que tiene lugar al interior de la escuela, encontrando en el salón de clases uno de sus principales referentes. Considero que esta mirada centrada en la escuela y sus procesos resultan relevantes para comprender la cotidianidad escolar. Y a pesar de que la autora considera la esfera social y sus interacciones con el aparato escolar, tiene su foco principal en la escuela.

En este sentido retomo a Bertely (2008), quien sitúa y analiza a la escuela al interior de un entramado social, cultural y político, es decir, recupera los contextos que inciden en el aparato escolar. Ella tiene como foco otros espacios, al grado de considerar a la escuela como periférica o como un instrumento para entender otros procesos. Así, comprender la escuela en su articulación con diversos elementos ayuda a complejizar su configuración, porque precisamente y en buena medida son ellos los que caracterizan a la escuela.

Desde esta concepción, es importante tener “más interés en el uso étnico-político de la escolarización que en el análisis socio-histórico de la escuela como dispositivo. Me interesa la exterioridad de la escuela, no su interioridad situada a la luz de las negociaciones y apropiaciones externas” (RP-Seminario CIESAS Pacífico Sur con María Bertely, 2015).

Estas diferentes perspectivas de análisis en torno a la escuela son complementarias y servirán para abordar tanto los factores “internos” como “externos” que influyen en la construcción social de la escuela. Específicamente para el caso de la UESA-LEMSC, me interesa destacar la influencia de estos factores en la configuración de la cultura escolar

mediada por la participación de sujetos educativos: estudiantes, docentes, directivos, administrativos y comuneros.

Para llegar a dicho análisis micro, este trabajo busca incorporar una cierta profundidad histórica para dar cuenta del origen del proyecto educativo de la UESA-LEMSC, tomando como centro el eje pedagógico y etnopolítico del mismo y su base filosófica representada por la comunalidad. Este cruce entre la antropología y los procesos históricos, considerado imprescindible por García Acosta (2013) ayuda a evidenciar la “interdisciplina” (de la Peña, 2013) de la que es objeto hoy en día la antropología.³

De manera específica, Rockwell (2009) hace un llamado a recurrir a la historia para complejizar más el análisis en el cual se inserta la escuela, al señalar que “la búsqueda de explicaciones a la dimensión sociocultural de los procesos educativos ha gestado significativos llamados a historizar la antropología de la educación” (Rockwell, 2009:s/p). En este sentido coincide con Dominique (1995), Viñao (2002) y Bertely (2008) en el carácter histórico como elemento complementario del análisis antropológico de la escuela.

Bajo esta intención, la antropología educativa y en específico los estudios etnográficos buscan distanciarse de la forma de abordar la escuela en investigaciones realizadas en otras disciplinas. En el enfoque de la reproducción social, se concebía a la escuela como un espacio homogéneo y coherente en sí mismo, cuya finalidad era transmitir la cultura dominante, esto es, la cultura hegemónica. Los estudios etnográficos no se oponen a esta visión de escuela, de hecho parten de ella, pero enuncian que la realidad escolar es una construcción social y sobre todo que los procesos que se dan dentro de la escuela son mucho más complejos, conflictivos y no involucran solamente al proceso de reproducción (Rockwell y Ezpeleta, 1983:s/p).

En este sentido, la UESA-LEMSC, entendida como una construcción social en cuya configuración convergen factores internos y externos que influyen en determinadas prácticas y procesos, se sitúa dentro de un proceso etnopolítico y pedagógico que inició hace más de

³ Al respecto, de la Peña hace una distinción entre la multidisciplina y la interdisciplina en la antropología. Define a la primera como “la yuxtaposición de varias disciplinas científicas en el examen de un problema de investigación, cada una desde su propio punto de vista” (de la Peña, 2013:45). Para el segundo caso hace referencia al “entrecruzamiento de conceptos y métodos de diversas ciencias para definir y abordar un mismo objeto” (ibid).

treinta años y sin cuyo horizonte histórico es difícil comprenderla. Este es el escenario en donde busco analizar de manera específica la configuración de la cultura escolar y sus cruces.

La cultura como elemento implícito necesario de explicitar en la cultura escolar

El abordaje de la cultura escolar lleva implícita una de las categorías más estudiadas entre los antropólogos, la cultura.

Después de hacer una diferenciación entre los abordajes que el término cultura ha implicado en el ámbito antropológico⁴, Sewell realiza una síntesis entre lo que parecieran ser dos perspectivas antagónicas en las tradiciones antropológicas de los sesenta y setentas con respecto a épocas contemporáneas:

He alegado que la cultura debe de entenderse como una dialéctica entre sistema y práctica, como una dimensión de la vida social, autónoma respecto de otras dimensiones de la vida social, tanto en su configuración lógica como espacial; y como un sistema de símbolos que posee una real aunque débil coherencia puesta continuamente en riesgo a través de la práctica y, por lo tanto, sujeto a transformaciones” (Sewell, 2005:390).

En esta concepción de cultura está implícita la caracterización de Geertz de la cultura como sistema de símbolos y significados. Sewell no lo maneja separado de las prácticas sociales sino como un sistema dialéctico. Asimismo, Thompson (2005) argumenta que “Geertz no consigue prestar suficiente atención a los problemas del poder y el conflicto, y de manera general, a los contextos sociales estructurados en los cuales se producen, transmiten y reciben los fenómenos culturales” (Thompson, 2005:354).

Un elemento que considero central para el análisis de la cultura, es que “objeta toda representación de la cultura como una entidad lógica, coherente, compartida, uniforme y estática” (Sewell, 2005:381); con esto se derriba toda idea de la cultura como ente estático e inmutable, evidenciando su potencial de transformación, adaptación o movilidad.

⁴ Este análisis desarrollado por el autor parte de las nociones que a su parecer tienen menos utilidad hasta llegar a las más útiles: La cultura como comportamiento aprendido; la cultura como una esfera institucional consagrada a la producción de sentidos; la cultura como creatividad o *agency*; la cultura como sistema de símbolos y de significados; y la cultura como práctica. De estos dos últimos entendimientos surge la propuesta de Sewell.

Con base en lo descrito por Sewell y Thompson, en este trabajo entenderemos el concepto de cultura bajo estas premisas, como un sistema derivado de símbolos y significados así como una práctica, mediados por tensiones y conflictos. La noción de cultura corresponde a la noción de escuela abordada como una construcción dinámica y heterogénea, en donde las relaciones de poder juegan un papel relevante. Así, el análisis de la cultura escolar en la UESA-LEMSC, caracterizado por el cruce de culturas, lleva de manera implícita ambas connotaciones.

Comprendiendo la cultura escolar

Diferentes estudios centran su atención en la configuración de la *cultura escolar*.⁵ Viñao (2002:56) menciona que dicha “expresión ha sido introducida en el ámbito histórico educativo en la segunda mitad de los 90 por historiadores de la educación”, y es claro al argumentar que el uso y significado de este concepto varía, ubicando cinco ámbitos de comprensión:

- Como “el conjunto de teorías y prácticas sedimentadas en el seno de la institución escolar a través del tiempo”
- Como “la cultura que no se adquiere más que en la escuela”
- Como la cultura observable “en el día a día en la escuela”
- Como “el relativo fracaso de las reformas educativas”
- Como “oposiciones y relaciones entre la cultura o saber empírico práctico de los profesores en el ejercicio de su profesión , transmitida a través de la vida cotidiana escolar, y la cultura del conocimiento experto o científico sobre la educación generada en las instituciones universitarias” (Viñao, 2002:57-58)

En una síntesis de estos usos de la cultura escolar, el autor expone que:

La cultura escolar, así entendida, estaría constituida por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que

⁵ Por su parte, Julia (1995:131) enfatiza en el estudio de la cultura escolar “como un conjunto de normas que definen los saberes a enseñar y las conductas a inculcar, y un conjunto de prácticas que permiten la transmisión de estos saberes y la incorporación de estos comportamientos; normas y prácticas subordinadas a unas finalidades que pueden variar según las épocas”.

proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en las mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares (Viñao, 2002:59).

Esta caracterización de la cultura escolar supone que no es pertinente hablar de una sola, como si fuera la concepción e interpretación vigente y aplicable en cada institución. Al contrario, en una lectura en plural, en cada escuela y cada contexto sociocultural existe una cultura escolar distintiva, construida con base en un proceso histórico, con teorías, ideas, principios, rituales y prácticas específicos. Para el autor, si bien es cierto que las reformas educativas son aplicadas a un conglomerado de instituciones, aun así se guarda una marcada diferenciación en cuanto a su recepción, interpretación y usos en el espacio escolar.

El trabajo de Viñao es significativo al respecto, porque además de enfatizar en los distintos tratamientos y abordajes de la cultura escolar, así como su especificidad, identifica tanto a los sujetos como a las dimensiones que forman parte de esta configuración. Los sujetos son profesores, estudiantes, padres de familia y personal administrativo y de servicios. En este trabajo –desarrollado en un contexto comunitario– busco exponer la centralidad de los estudiantes como sujetos educativos, y los procesos de apropiación y resignificación que desarrollan en el plano de su propia formación comunitaria y del currículum formal.

Las dimensiones que ilustra Viñao (2002) como constitutivas de la cultura escolar y que complementan el papel de los actores educativos tienen que ver con discursos, lenguajes, aspectos organizativos e institucionales así como la cultura material de la escuela. Dichos elementos son retomados en la que considero la forma más adecuada para problematizar y abordar la conformación de la cultura escolar de la UESA-LEMSC, que es el análisis del cruce de culturas planteado por Ángel Pérez Gómez (2004).

Culturas en la escuela ¿Qué es el cruce de culturas?

Pérez Gómez plantea que la escuela es una encrucijada de culturas, cuya responsabilidad específica “es la mediación reflexiva de aquellos influjos plurales que las

diferentes culturas ejercen de forma permanente sobre las nuevas generaciones” (Pérez Gómez, 1995:7).

Propone entender por cultura el “conjunto de significados, expectativas y comportamientos compartidos por un determinado grupo social, que facilitan y ordenan, limitan y potencian, los intercambios sociales, las producciones simbólicas y materiales y las realizaciones individuales y colectivas dentro de un marco espacial y temporal determinado” (Op.cit.:7-8). Por lo tanto, “se expresa en significados, valores, costumbres, rituales, instituciones y objetos materiales y simbólicos que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad” (Ibid:8).

De esta cultura en general derivan diversas culturas específicas o dimensiones que entran en juego en los diferentes ámbitos en los que se mueven las personas. En el ámbito escolar Pérez Gómez (2004) observa la puesta en juego de: i) la cultura pública o crítica; ii) la cultura social; iii) la cultura institucional; iv) la cultura académica, y v) la cultura experiencial.

De estas dimensiones culturales retomo, contextualizo y profundizo su abordaje con base en otros autores. Si bien cada uno de estos elementos se desarrolla a profundidad a lo largo de los capítulos, considero necesario introducir algunos elementos clave para exponer a qué me refiero con cada una de estas dimensiones. La primera dimensión que abordo es la *cultura institucional*, misma que hace referencia a:

aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992:35).

Con ella busco situar al CSEIIO en el contexto del proyecto educativo de la UESA, mostrando las tensiones y contradicciones entre el horizonte etnopolítico que impulsa la creación de la institución para promover la educación comunitaria en el estado a nivel medio superior y superior, analizando cómo esta perspectiva se estataliza y adquiere otros sentidos y dinámicas.

Posteriormente abordo la *cultura comunitaria*, dimensión que no es trabajada por Pérez Gómez pero que cobra especial relevancia tomando en consideración el contexto en que se sitúa el proyecto. Esta dimensión cultural la entenderé como el hábitus de prácticas cotidianas

que se viven en una comunidad específica y le atribuyen significado a los mundos de vida de sus actores. En este sentido la cultura comunitaria está presente tanto en la comunidad de Santa María Alotepec –escenario en donde se desarrolla el proyecto educativo– como en la formación comunitaria-familiar de los estudiantes de la UESA. Mi interés no es profundizar en la cultura comunitaria de la comunidad como tal sino situar en esta cotidianidad el papel de la escuela, por lo tanto me enfoco en el desarrollo de la educación media superior y superior de la comunidad para mostrar las tensiones, disputas y conflictos que se presentan en torno al manejo y control de la escuela en un contexto comunitario.

A la *cultura académica* la abordo para dar cuenta de la construcción social del currículum, ya que:

La cultura académica se concreta en el *currículum* que se trabaja en la escuela en su más amplia acepción: desde el *currículum* como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela, desgajados de las disciplinas científicas y culturales, organizados en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusiva por los libros de texto, al *currículum* como construcción *ad hoc* y elaboración compartida en el trabajo escolar por docentes y estudiante (Pérez Gómez, 2004:252).

Sin embargo, la distinción que realiza el autor sobre lo teóricamente establecido en el currículum y lo cotidianamente vivido en su operatividad, no la abordo como procesos separados sino como parte de un solo proceso que apunta hacia una perspectiva sociocultural del currículum, en donde ambas partes son constitutivas. Desde esta perspectiva, indago acerca de la construcción teórica del modelo educativo de la UESA y su materialización en el aula, dejando entrever los primeros procesos de apropiación llevados a cabo por parte de los estudiantes.

Finalmente profundizo en la *cultura experiencial*, escenario en donde se visualizan los procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario por parte de los estudiantes tanto del proyecto educativo como de las demás dimensiones del cruce de culturas. Para Pérez Gómez (2004) esta dimensión se refiere a:

La peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y las alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” como el medio familiar y social que ha rodeado su existencia (Pérez Gómez, 2004:199).

Destaco en este proceso la formación comunitaria-familiar de los estudiantes con su formación etnopolítica-escolar derivada del proyecto educativo, dimensiones que sirven para configurar lo que denomino *sujeto comunitario*, el cual es producto y productor de su historia y por lo tanto de su propia realidad. Este sujeto se apropia activamente de los espacios y procesos en la institución, resignifica prácticas comunitarias y se posiciona como sujeto político para reclamar sus derechos.

En esta investigación se aborda la configuración de la cultura escolar en la UESA a partir del análisis de las dimensiones arriba citadas. Esta mirada compleja implica retomar distintos tiempos, espacios y actores; por tal motivo y para fines metodológicos, se indaga en cada una de las dimensiones por separado, en la medida en que esto permite mostrar su especificidad pero en el entendido de que se encuentran íntimamente ligadas y que en su conjunto permiten comprender la cultura escolar.

Interesa destacar sobre el cruce de estas culturas que las dimensiones abordadas no representan esferas perfectamente definidas y estables, sino que implican un sistema de redes conectadas, lo cual hace entender que los límites, influencia e incidencia en cada una de las dimensiones del cruce de culturas no se ciñe a patrones o límites precisos. Antes bien, da paso a una serie de contactos constantes entre una y otra.

A pesar de que cada una de las dimensiones citadas aporta luces para mostrar la configuración de la cultura escolar como un complejo heterogéneo, dinámico y específico, pongo un énfasis especial en la dimensión experiencial, el nivel micro de análisis, para comprender el papel que juegan los actores escolares, principalmente estudiantes, quienes de manera cotidiana y a partir de procesos específicos de apropiación y resignificación, crean y recrean a través de su participación y con base en su formación comunitaria y escolar, diversos espacios, prácticas y procesos.

Procesos de apropiación en la cultura experiencial de los sujetos

Finalmente, articulando estos procesos culturales están las apropiaciones escolares. Los procesos de apropiación representan una línea que desde la antropología de la educación se desarrolla en México desde finales del siglo pasado. Apoyándose en los aportes de Heller

(1977) sobre los procesos de apropiación en la vida cotidiana, su desarrollo se centró en temáticas específicas.

Considero que son tres los ámbitos en que se circunscriben los estudios sobre la apropiación en procesos educativos. El primero de ellos tiene que ver con la apropiación del aparato escolar como tal; al respecto, trabajos como el de González Apodaca (2013) sobre apropiación étnica de la escuela contribuye a visibilizar “proyectos educativos reivindicativos de las identidades indígenas que incorporan epistemologías, conocimientos y/o prácticas lingüísticas y culturales distintivas como parte de la formación” (González, 2013:66).

En un plano más empírico, el estudio de Bruno Baronnet (2012) expone la apropiación específica de algunas escuelas zapatistas “del tiempo escolar de acuerdo a los ritmos de vida social” (Baronnet, 2012:132), tiempos que rompen con la lógica de las escuelas convencionales que forman parte del sistema educativo. Este proceso es similar al documentado por Durin y Rojas (2005) para el caso de los wixaritari serranos. Ambos sitúan los procesos de apropiación que de manera específica se presentan en algunos espacios de la escuela, visibilizando las tensiones y conflictos entre distintas formas de concebir la educación en contextos originarios.

Finalmente, en una tercera vertiente, el trabajo de Bertely (2005) implica una propuesta teórica y empírica que, para el caso específico de su estudio en Yalálag, trasciende la apropiación escolar para encontrar en la noción de *etnogénesis escolar* un proceso que:

Permite sujetar la historia social de la escolarización a las luchas políticas de los pueblos indígenas, no siempre expresadas en términos comunitaristas sino, al contrario, en escenarios conflictivos donde el faccionalismo y las filiaciones de parentesco suelen condicionar o asegurar el control nativo sobre los recursos simbólicos y materiales representados por la escuela (Bertely, 2005:59).

Con base en lo anterior, los procesos de apropiación que se analizan en este trabajo como constitutivos de la cultura experiencial de los sujetos educativos en la UESA, se centran en el segundo plano, como espacios y prácticas escolares que pasan por procesos de apropiación y resignificación, sobre la base de la formación comunitaria de los estudiantes y de otras influencias y vertientes culturales de las que participan. Al igual que en los estudios mencionados, las tensiones y conflictos suscitados en esta dimensión experiencial aportan

elementos interesantes para comprender la escalada de los conflictos y las tensiones, y en este caso específico, el desarrollo de un movimiento estudiantil en 2015.⁶

Recurro a Rockwell (2000, 2005, 2006) y Rogoff (1997) para destacar, en primer lugar, que la apropiación implica una transformación bidireccional, es decir, que se transforman tanto el espacio, la práctica o el proceso, como la persona o las personas que lo llevan a cabo. Así, la apropiación implica una actividad de aprendizaje que se renueva constantemente a través de la participación directa de los sujetos. Parafraseando a Rockwell, este proceso no parte de un vacío, antes bien responde a procesos históricos y culturales que lo posibilitan. Para el caso específico, los entramados de apropiaciones retoman elementos tanto de la formación comunitaria de los estudiantes en sus contextos local-comunitarios, como en buena medida también de su contexto escolar-universitario. Es en esta conjunción que se da el *uso proactivo e instrumental de la herencia cultural* (Rockwell, 2005:29) misma que, para el caso de la apropiación se conjuga con *la participación activa y transformadora del sujeto* (ibíd.).

Entendiendo la apropiación de esta manera –como acción social de los estudiantes en la configuración de la cultura experiencial de la escuela–, sitúo el papel desempeñado por estos sujetos educativos como uno de los principales aportes en la configuración de la cultura escolar, que como ya había mencionado anteriormente, tiende a darle más peso al rol del docente.

Locus de enunciación

Finalmente, antes de desarrollar el cuerpo del trabajo es necesario argumentar desde dónde estoy hablando para evidenciar el posicionamiento que tengo con respecto a la temática a desarrollar.

Al respecto, he de decir que hablo en primer lugar como Carlos, el hijo menor de Benjamín Maldonado (conocido como el doctor o antropólogo). Él es uno de los principales referentes de la educación comunitaria oaxaqueña, y fue Director de Desarrollo Académico

⁶ Esto no quiere decir que los procesos de apropiación que se aborden durante la tesis se circunscriban únicamente a la apropiación del espacio. Será interesante ver cómo esta apropiación y los procesos derivados de ella son visibles en otras dimensiones del cruce de culturas, mostrando elementos que bien se pueden leer desde la óptica de la apropiación étnica de la escuela o como procesos de etnogénesis escolar.

del CSEIIO cuando se pensó que el Colegio ofertara estudios superiores. Es el ideólogo fundador de la UESA y coordinó la elaboración de su plan de estudios, antes de ser nombrado como el primer Director de Estudios Superiores de la misma institución.

La relación familiar que guardo con él seguramente influyó en la percepción que tenían los profesores de Alotepec sobre mí, al menos al inicio. Así mismo, condicionó en un primer momento el trato de los estudiantes para con mi persona y la percepción que tenía la gente de la comunidad hacia mí.

Hablo como Carlos, el prestador de servicio social que ayudó en el diseño del plan de estudios de la LEMSC entre 2010 y 2011. Quien conoce a profundidad los elementos que lo integran, y por lo tanto sé de sus fortalezas y también de sus debilidades

Hablo como Carlos, el profesor que estuvo colaborando en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC durante dos años (2012-2014). A quien le tocó vivir la implementación del plan que ayudó a construir.

Hablo como el profe Carlitos, carnal, el junior, niño comunal y demás apodos que me pusieron los estudiantes, para quienes pasé de ser un extraño a ser el hijo del doctor en pocos días, quienes me pusieron a prueba cuantas veces pensaron que era necesario, con quienes pude compartir experiencias maravillosas, de quienes aprendí en el camino tal vez más de lo que yo les pude haber enseñado, a los cuales considero mis amigos.

Hablo como Carlos, el estudiante de la maestría en Antropología Social del CIESAS, quien en su proyecto de investigación busca construir una mirada de los otros Carlos, mirada que sirva para complementar la visión y experiencias de los egresados en torno al proyecto educativo comunitario.

Finalmente hablo como Carlos posicionado, quien por ser hijo de Benjamín Maldonado, por participar en la construcción del plan de estudios de la UESA-LEMSC, por dar clases en la UESA y por vivir en la comunidad, tuvo limitaciones para llevar a cabo el trabajo de campo, mismo que no se pudo realizar a cabalidad, quien no podía acudir a la comunidad porque inmediatamente se pensaba que iba para armar nuevamente un Movimiento estudiantil, quien era mal visto en el CSEIIO por mi parentesco, a quien no le concedían entrevistas porque era un infiltrado o porque las manipularía, del que la mayoría se alejaba cuando se hablaba de la UESA, quien no podía estar con los estudiantes en el

movimiento estudiantil porque al estarlo se consideraba como una muestra de que lo encabezaba.

Si bien este posicionamiento resultó ser una limitante para el abordaje del tema en cuestión —al no poder entrevistar a actores clave con posturas contrastantes—, me permitió conocer y ser parte de las historias de los estudiantes y docentes de la UESA. Pocas veces uno puede ser parte del diseño de una propuesta educativa e implementarla en el aula. Por tales motivos el distanciamiento antropológico resultó ser uno de los principales retos de la investigación, pues estaba presente no solamente mi participación directa en el proyecto y mi compromiso con los estudiantes sino también mi cercanía familiar con la persona que se encargó de construir el proyecto.

Entre estas tensiones y disyuntivas se construye el análisis que aquí presento, mismo que tiene y debe ser sometido a reflexiones específicas de quienes contribuyeron de manera directa e indirecta en la creación y desarrollo de la UESA-LEMSC.

Aclarando el abordaje teórico y metodológico para el desarrollo de la presente investigación, que se encuentra anclado en un posicionamiento político y pedagógico producto de la cercanía que guardo no solamente en la construcción del proyecto educativo comunitario de la UESA-LEMSC en general, sino con la propuesta de educación comunitaria y la comunalidad en general por motivos personales y familiares, a continuación presento una de las múltiples formas de abordar la configuración de la cultura escolar en la UESA a partir de las acciones llevadas a cabo por parte de sujetos comunitarios, quienes guiados por su formación familiar-comunitaria y escolar-formativa resignifican espacios, procesos y prácticas específicas en la cotidianidad escolar. Acciones que no están exentas de tensiones y conflictos. Como cualquier proceso educativo, éste no se construye como ente aislado sino en relación a un entramado de elementos y características en donde las fronteras “dentro y fuera” se diluyen para dar paso a una serie de vinculaciones complejas y contradictorias, mismas que son parte del estudio específico de la antropología educativa.

CAPITULO I. LO COMUNITARIO Y LO ESCOLAR. LA COMUNALIDAD COMO SUSTENTO FILOSÓFICO, PEDAGÓGICO Y EPISTEMOLÓGICO DE LA UESA-LEMSC

En Oaxaca se le llama “comunalidad” al modo de vida de los pueblos mesoamericanos.⁷ El concepto fue propuesto por dos antropólogos indígenas y ha sido desarrollado también por otros intelectuales y activistas indígenas y no indígenas para fortalecer la lucha de los pueblos originarios en diversos campos: la defensa de los recursos naturales, la lucha contra el caciquismo, el distanciamiento con los partidos políticos, la fundamentación de los derechos indígenas y la generación de propuestas coherentes de educación en todos los niveles.

De manera sintética y retomando los trabajos de Jaime Martínez, Floriberto Díaz, Juan José Rendón y Benjamín Maldonado, diré que al abordar la vida comunal se propuso que la vida indígena y la cultura de las comunidades se desarrollaban bajo el sustento de cuatro elementos: el poder, el trabajo, el territorio y la fiesta, teniendo como centro a la milpa (Rendón, 2003). Actualmente, Maldonado (2011) plantea que son tres sus partes indisociables: una mentalidad colectivista compartida por los miembros de la comunidad, una forma de organización (integrada por los cuatro elementos en torno a la milpa) y un espacio –la comunidad– donde se vive la organización comunal con base en la mentalidad compartida que la sustenta. Así, la vida comunal presente en las comunidades mesoamericanas tiene desarrollos distintos en cada comunidad y región, y en cada coyuntura. Y a pesar de sus contradicciones en la vida concreta de las comunidades, se le reconoce como la base de la

⁷ Conceptos similares al de comunalidad mesoamericana podemos encontrar para caracterizar la forma de vida comunitaria en otras civilizaciones, por ejemplo en el Ubuntu de origen zúlu abordado por van Binsbergen (2001) y en el Buen Vivir andino abordado por Acosta y Martínez (2009), este último concepto ha sido analizado por Escobar (s/f) con relación a la comunalidad. En el campo político claramente contrahegemónico destacan las propuestas de Murray Bookchin sobre comunalismo, al que caracteriza como municipalismo libertario y que propone para reorganizar la vida sensatamente incluso en ciudades como Nueva York (Bookchin, 1984, 1994, 2006; Biehl y Bookchin, 2009). También encontramos una valoración histórica de la vida comunitaria en la obra de Kenneth Rexroth (1974).

resistencia indígena y por tanto como una base sólida para la construcción de la vida autonómica.

Una exposición más amplia de algunas de sus características y desarrollo será abordada más adelante y en los siguientes capítulos, para mostrar la forma como intervienen en diversas construcciones específicas. Una de ellas se refiere al campo educativo. En este caso, lo importante es observar las formas en las que los estudiantes de la LEMSC han aprehendido la comunalidad a partir de su participación (y de sus familias) en la vida comunitaria, y las maneras en que ponen en juego dicho aprendizaje en su construcción y apropiación del sentido del modelo educativo de la UESA.

Para abordar la influencia de la comunalidad en la construcción de proyectos educativos comunitarios en el estado de Oaxaca y principalmente en la configuración del modelo educativo de la UESA-LEMSC, la analizaré como parte del “cruce de culturas” que configura la escuela (Pérez Gómez, 2004). La comunalidad es un eje transversal en dicha encrucijada, en primer lugar debido a que la educación comunitaria se enuncia como un proyecto educativo “desde abajo” (López, 2006) contestatario a la escuela anclada en la modernidad, pero además porque el modo de vida comunal caracteriza la socialización primaria de los estudiantes de la UESA.

En este sentido, cobra interés referirme a la comunalidad como palabra y como término (Esteva, 2015). Mi interés en esta separación –sin pretender marcar fronteras claramente definidas– radica en dos cosas: 1) presentar la comunalidad como una experiencia cotidiana en comunidades indígenas de Oaxaca, donde esta forma de vida se aprende y fortalece en lo cotidiano, pero también se deconstruye a través del tiempo; 2) exponer el uso de la comunalidad como término para explicar el potencial de creación y apropiación que la envuelve para resignificar, entre otras cosas, el papel de una institución específica como la escuela.

A lo largo de los capítulos se evidenciará que la comunalidad, entendida como una forma de vida, no implica mecánicamente una visión idílica de la vida en diversas comunidades originarias del estado; antes bien, supone tensión, conflictos, contradicciones y cambios que influyen en diferentes esferas de la vida cotidiana de cada generación. Pero siempre expresa la intención colectiva de construir las mejores condiciones de existencia, de

ser organizadamente el fundamento cultural de lo que Jaime Martínez ha llamado recientemente “el buen convivir”, en relación con el buen vivir con que se caracteriza a comunidades andinas, intención que aunque en muchas ocasiones no se concreta, no por ello deja de existir.

Por otro lado, este potencial de creación y apropiación implica también negociación, un ejemplo es precisamente la educación comunitaria en el estado –que surge, se organiza y desarrolla con base en la movilización de los valores de la comunalidad–, cuando logra formar parte del sistema educativo oficial. En esa construcción, la educación comunitaria gana un soporte jurídico-administrativo, pero arriesga o constriñe, entre otras cosas, buena parte de su base autonómica para innovar y poder tomar decisiones desde abajo.⁸

A pesar de lo anterior, tanto comunidades como organizaciones apoyadas por distintos intelectuales han buscado generar márgenes de acción para el desarrollo de los proyectos educativos comunitarios en instituciones gubernamentales. El mismo Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) es parcialmente un producto del movimiento etnopolítico, es decir, de la lucha por reivindicar los derechos de los pueblos y comunidades indígenas –el derecho a tener una educación con pertinencia cultural–, aunque a la vez su creación se circunscribe al *multiculturalismo neoliberal* (Hale 2005), el cual desde mi perspectiva es parte de la política compensatoria que promueve la diferencia pero que simultáneamente busca controlarla y hacerla funcional a intereses privados.

Otro ejemplo es el de muchos proyectos educativos surgidos con un impulso de base social-comunitaria y desde esta orientación, pero que han cedido ante las presiones que marca la normatividad educativa del Estado, de cuyos apoyos dependen para continuar; es el caso del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) de Tlahuitoltepec⁹ o el

⁸ En el contexto latinoamericano el trabajo de López (2006) hace referencia al locus desde donde se analiza la educación intercultural bilingüe, el “desde arriba” o “desde abajo” también ha sido un punto específico de reflexión en el caso de los proyectos educativos e instituciones de educación en México. Para el caso de la educación superior intercultural, González y Rojas (2013) elaboran un panorama claro sobre el locus desde dónde se diseñan estos proyectos y los fines que persiguen. Bermúdez (2015) sitúa al interior de las comunidades epistémicas las miradas “desde arriba o desde abajo” en el abordaje de la educación intercultural. Estos elementos son profundizados más adelante.

⁹ Más adelante se abordará el papel de esta institución.

Instituto Kong Oy de Totontepec¹⁰. A su vez, el caso de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltéptl (UNICEM)¹¹ que opera sin estar dentro del sistema educativo oficial, muestra la decisión de un proyecto con respaldo comunitario para concretarse pese a la falta de apoyo del Estado.

En medio de estas contradicciones es que la educación comunitaria ha permanecido, no solamente como un proyecto educativo que se expresa en múltiples experiencias aisladas, sino intentando convertirse en una estructura educativa que busca mejorar las oportunidades de miles de estudiantes indígenas, impulsada por sus intelectuales y liderazgos políticos. En cada nivel educativo se presentan avances y retrocesos dignos de ser analizados desde una perspectiva profunda y multiactoral. Algunos ya cuentan con una larga trayectoria de operatividad, otros, como la UESA, apenas tienen a sus primeras generaciones de egresados, volviéndose un tema emergente no sólo por la construcción del modelo educativo y su articulación con la comunalidad, sino por las experiencias cotidianas de apropiación y resignificación del proyecto educativo a raíz de la participación estudiantil.

Este primer capítulo se centra en la articulación de la comunalidad con la educación comunitaria. El análisis se teje considerando en perspectiva macro la influencia de la política educativa reconocida como intercultural y la educación intercultural, que fungen como paraguas semántico en el desarrollo de la educación comunitaria y en la creación de proyectos educativos, enfocándome en el nivel superior y la experiencia de la UESA-LEMSC.

1.1 La escuela como cruce de culturas

Recurro al concepto del “cruce de culturas” abordado por Ángel Pérez Gómez (2004) para definir el proceso de configuración de la cultura escolar en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) y su Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC). En este cruce, es necesario considerar específicamente la influencia de la *comunalidad*, pues este proyecto educativo se ubica en una comunidad originaria (Santa María

¹⁰ Para mayor profundidad sobre este Instituto, consúltese Pardo (2009); Bernal y Cortés (2004); y Varese (2004).

¹¹ Un estudio sobre la Unicem lo ofrece Jablonska (2015).

Alotepec) y los jóvenes que en ella estudian provienen de distintas comunidades del estado, cuyo modo de vida y organización social puede ser enunciado como comunal.

En el *cruce de culturas* intervienen distintas dimensiones, tiempos, espacios y actores. De manera general, Pérez Gómez considera cinco topos: la cultura pública o crítica, la cultura social, la cultura institucional, la cultura académica y la cultura experiencial, como base para la encrucijada cultural.

Cabe destacar que, lejos de considerar a las culturas como entes claramente definidos o delimitados entre sí, el cruce de culturas y dimensiones culturales no postula fronteras definidas, sino más bien permeables y entrelazadas. En este sentido abogo por una noción de cultura abarcativa, que de acuerdo con Sewell (2005) implica una “dialéctica entre sistema y práctica” (Sewell, 2005:390).

Como menciona Welsch (2011) “la descripción de las culturas actuales como esferas es errónea. De facto, nuestras culturas ya no son homogéneas ni separadas, sino que se compenetran, y en gran parte se mezclan” (Welsch, 2011:14). Esta perspectiva analizada y compartida por Bauman (2011) y profundizada por García Canclini (2001) al abordar el tema de la hibridación cultural, es pertinente para el análisis de las culturas escolares y de las dimensiones culturales involucradas, en este caso, en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC.¹²

Asimismo la noción de “transculturalidad” retomada de Welsch (2011) permite explicar la convergencia en el cruce de culturas en sus múltiples influencias, “compenetraciones y entrelazamientos” (Welsch, 2011:12). Dichas relaciones transculturales se pueden dar en distintos escenarios; este autor destaca una perspectiva externa y otra interna, que implican respectivamente niveles sociales e individuales.

Para el caso específico, investigar la transculturalidad externa posibilita el abordaje de la escuela comunitaria en relación con los contextos globales, caracterizados en un primer plano por la modernidad y los discursos emanados de la política educativa intercultural. Sin embargo, es en la transculturalidad interna donde pongo especial énfasis, debido a que es en

¹² Vistrain (2009) realiza un estudio sumamente interesante sobre las culturas escolares híbridas a partir de la configuración de lo que aborda como el tercer espacio, en donde previamente convergen en la práctica escolar el “espacio institucional” y el “espacio local”.

el plano actoral en donde se expresan las distintas influencias culturales adquiridas en la cotidianidad, atendiendo con esto tanto la formación comunitaria del estudiante como su formación escolar.

Considero que desde el análisis de cruce de culturas se puede dar cuenta de esta diversidad de procesos que tienen lugar en la escuela. Igualmente, es relevante la explicitación del papel de los sujetos que guiados por su formación comunitaria y escolar generan procesos de apropiación y resignificación en la institución escolar.

Comprender estos procesos y la influencia de elementos culturales “externos” e “internos” al proyecto educativo de la UESA, se posibilita si partimos de una definición de escuela como “construcción social” (Rockwell y Ezpeleta, 1983). La escuela se define como “lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Concibo las escuelas como lugares permeables a los procesos culturales y sociales del entorno” (Rockwell, 2008:28). Incluso, como lo veremos en capítulos posteriores, lugares condicionados por los procesos institucionales y comunitarios.

Asimismo, parto de una idea de la configuración de la cultura escolar como proceso diverso, múltiple, móvil e interrelacionado. Conuerdo con Viñao (2002) y Rockwell (1997) en plantear la pluralidad de las culturas escolares, externando la necesidad de hablar de *culturas escolares* en lugar de *una* cultura escolar. Comprender la escuela como un cruce de culturas conlleva el reto de analizar los diferentes procesos y manifestaciones culturales que se dan dentro y fuera de la misma.

En tercer lugar, comparto la necesidad de “historizar nuestra mirada hacia las culturas escolares” (Rockwell, 2000:22), lo cual implica “mirar la cotidianidad escolar actual como cultura acumulada y en creación” (ibid). Este proceso es fundamental en esta investigación, en la medida que me permite adentrarme en los procesos por los que la configuración de la cultura escolar en la cotidianidad de la UESA incide en la construcción del sujeto comunitario, el cual es producto tanto de la formación comunitaria y escolar como al mismo tiempo es productivo en ambos planos.

En este sentido, la comunalidad adquiere varias dimensiones en este trabajo:

- Como un *contexto*, es decir, la forma de vida y organización de Santa María Alotepec mixe, espacio donde se inscribe la UESA;

- Como un elemento del movimiento reivindicativo y etnopolítico oaxaqueño, que logra gestionar la construcción de instituciones que imparten educación comunitaria, como el caso del CSEIIO;
- Como *proyecto educativo*, cuya expresión es la educación comunitaria, y cuyos componentes característicos se retoman para la construcción del modelo educativo de la UESA.
- Como prácticas culturales de la socialización comunitaria, que constituyen un tipo de *formación* de los estudiantes en la ciudadanía comunitaria.

Estos elementos se abordan en los capítulos subsecuentes al analizar la cultura comunitaria en el contexto local de Santa María Alotepec, así como la cultura institucional del CSEIIO, la cultura académica del proyecto educativo y la incidencia de la formación específica en los procesos de apropiación y resignificación que conforman la cultura experiencial.

Asimismo, la relación entre la comunalidad y las dos dimensiones faltantes –la cultura pública o crítica y la cultura social– tiene que ver con la perspectiva contestataria de la escuela desde la comunalidad. No pretendo agotar el análisis de la cultura pública y la cultura social, lo que me interesa es contextualizar la visión de escuela emanada y caracterizada en estas dimensiones y situar a la comunalidad (a través de las características y dimensiones de la educación comunitaria) como una alternativa para la resignificación del aparato escolar en el escenario de la modernidad.

Para ir construyendo el andamiaje de este nivel de análisis, a continuación presento un panorama general sobre el origen y desarrollo de la comunalidad en el estado de Oaxaca, y su relación con la educación.

1.2 Complementando la palabra. La comunalidad y su ambivalencia

La comunalidad es una de las reflexiones que, “desde abajo” y al calor del movimiento indígena en formación, desarrollaron los intelectuales indígenas en la década de los ochenta

en el estado de Oaxaca.¹³ A partir de las reflexiones de Jaime Martínez Luna, zapoteco serrano de Guelatao de Juárez, y de Floriberto Díaz, intelectual ayuuik de Tlahuitoltepec, la idea de la comunalidad se visibiliza y es utilizada para caracterizar una forma de vida, la de las comunidades mesoamericanas oaxaqueñas.¹⁴ Ambos antropólogos, pertenecientes a “la generación de la emergencia india” (Aquino Moreschi, 2010:8), encontraron en esta palabra un recurso para visibilizar y analizar lo que los vuelve comunes en su comunidad, a la vez que una categoría antropológica para reflexionar sobre la vida en comunidad y caracterizar la construcción social que los define. Gustavo Esteva (2015) se encarga de exponer esta diferencia entre la comunalidad como palabra y como término:

Como palabra, la comunalidad no es definible. No se le puede definir en términos lógicos, especificando género y diferencia específica, como cuando se dice: ese animal es un vertebrado mamífero. Todo intento de definición implicaría una reducción al plano abstracto y lógico, que puede ser útil para diversos propósitos analíticos, pero que no es pertinente ni aceptable para abordar la palabra. Pero esto no significa que sea irracional, ajena a la razón; lo que pasa es que pertenece a un mundo racional distinto al de aquellos que se ocupan de la construcción conceptual en el ámbito científico y profesional, y de quienes habitan el mundo “occidental” u “occidentalizado”. Como esos interlocutores no podían recibir ‘comunalidad’ como palabra, Jaime y Floriberto se las ofrecieron como término (Esteva, 2015:177).

Esta diferenciación resulta útil y a la vez sugerente para comprender la construcción de la comunalidad. Sin embargo, para hacerlo nos tenemos que situar en la década de los ochenta ya que ahí es donde se dan los primeros cruces entre ambas perspectivas. Tanto Floriberto como Jaime eran antropólogos de formación y propusieron la comunalidad como una forma de entender la vida en comunidad en ambas zonas de la Sierra Norte de Oaxaca,

¹³ Lo que no implica de ninguna manera que desde ese periodo comenzara a existir o apareciera la comunalidad. El hecho de que se le empiece a caracterizar como comunalidad no significa que a partir de entonces exista la vida comunal. Se le visibiliza como un conjunto integrado mediante ese concepto.

¹⁴ “El modo de vida comunal se visibiliza a través de la comunalidad, de ser nombrado y reconocido así. Los distintos aspectos de la vida de las comunidades han aparecido por décadas en todos los trabajos etnográficos, el concepto de comunalidad los agrupa para mostrar su sentido, pero no para la academia sino para los propios comuneros. También para la academia pero no primordialmente para ella” (E-Benjamín Maldonado, Teórico de la comunalidad, mayo de 2016).

atribuyéndole diferentes características que describían mejor sus contextos y encontrando similitudes pero también marcadas diferencias.¹⁵

La comunalidad como pensamiento no era aceptada por el ámbito académico, especialmente por la antropología, disciplina de la que estos intelectuales provenían. La distancia y hasta rechazo hacia la comunalidad como forma de pensar y reflexionar sobre lo indígena y su entorno “puede explicarse a partir del contexto social y político que permeaba la antropología mexicana en las décadas de los setenta y ochenta” (Nava, 2009:82), esto es, el indigenismo institucionalizado, desde el cual “para la antropología mexicana de los años setenta y ochenta era imposible validar una teoría venida de las realidades estudiadas (de sus objetos de estudio)” (*Ibid.*).

En la antropología de los ochenta era cuestionable que los “informantes” construyeran conocimiento y que los supuestos “objetos de estudio” actuaran como sujetos y más aún, propusieran una forma conceptual para comprender sus formas de vida; una propuesta que desafiaba los cánones de la antropología, que ya había desarrollado muchas teorías para hacerlo. Pero ambos intelectuales, junto con otros sujetos indígenas movilizados, siguieron encontrando en la comunalidad una propuesta sólida y congruente. El cruce de perspectivas se da cuando Juan José Rendón y Benjamín Maldonado, dos académicos que valoraban la forma de vida comunal pero no eran originarios de una comunidad, comienzan por medio de la experiencia directa a adentrarse en ese mundo ajeno pero cercano, buscando la manera de convertirse en “interlocutores”. Sus reflexiones de años de inmersión en la vida comunal los llevan a situar la comunalidad en un proceso histórico complejo y etnocida, el colonialismo, y oponer a éste la forma de vida comunal como medio para evidenciar ante todo la dominación impuesta, pero también para mostrarla como fundamento de la resistencia y como horizonte de los caminos para la liberación.

¹⁵ Para Martínez Luna, los elementos que integran a la comunalidad son: el territorio, el poder, el trabajo y la fiesta comunal. De ellos retoma el trabajo comunal como elemento más importante y articulador de los demás; las referencias a estos elementos pueden consultarse en Martínez Luna (2013). Por su parte, Díaz Gómez considera que los elementos que integran esta perspectiva son: la tierra como madre y territorio, el consenso en asamblea, el servicio gratuito, el trabajo colectivo y el don comunal. Pone especial énfasis en el poder comunal desarrollado por la asamblea como eje articulador. Para mayor profundidad, consúltese Robles y Cardoso (2008).

El proceso de analizar la comunalidad en la perspectiva del colonialismo era compartido por Floriberto Díaz y Jaime Luna. Considero que el aporte de Maldonado y Rendón estriba en ser los primeros interlocutores de la comunalidad como *palabra*: su aporte está en saber escucharla y a partir de ello situarla en un contexto histórico específico a pesar de no ser miembros de una comunidad.

Con el acercamiento de intelectuales como Maldonado y Rendón, la comunalidad se ubicó más en una perspectiva etnopolítica y se dio a conocer a nivel local y regional, en lugares donde pudiera ser comprendida fácilmente como palabra y que comenzara a reflexionarse en ella como término, encontrando más interlocutores. Esta socialización no fue fácil y mucho menos rápida; en ella participaron organizaciones comunitarias como la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Odrenasij), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales del Alto Mixe (Codremi) y posteriormente Servicios del Pueblo Mixe (SER); maestros de distintos niveles educativos, sobre todo los agrupados en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO); grupos como los de la revista *El Medio Milenio* y la Trova Serrana, de intelectuales comunales, los talleres de diálogo cultural organizados por Rendón, incluso instituciones como la Unión de Museos Comunitarios de Oaxaca y el entonces Departamento de Educación Indígena del IEEPO –que desde 1992 estuvo bajo control de la Sección 22–, quienes se convirtieron en los principales medios para tejer esas redes.¹⁶

Me interesa enfatizar el papel desempeñado por la CMPIO pues se ha dedicado en más de cuarenta años de existencia a la gestión y divulgación, a través del magisterio oaxaqueño, de la comunalidad, así como a la construcción de proyectos educativos dentro de lo que se ha denominado educación comunitaria. Estos procesos han sido documentados, entre otros autores, por Maldonado (1998), Martínez Luna (2011) y Soberanes (2011), quienes

¹⁶ Mención especial merece la sede en Oaxaca de una licenciatura de la Escuela Nacional de Antropología e Historia, gestionada por la CMPIO, que funcionó en el estado durante diez años desde 1982 y en donde se formaron varios profesores de la sección 22 que se encargarían de incorporar y difundir las reflexiones sobre la comunalidad.

coinciden en la importancia de la CMPIO al ubicarla como una de las organizaciones etnopolíticas¹⁷ más viejas en el estado y al mismo tiempo en el país.

Brindar algunos elementos para comprender el papel de la CMPIO y por lo tanto del magisterio oaxaqueño ofrece pautas analíticas para comprender las particularidades del movimiento indígena en Oaxaca. Como señala Maldonado (1998:139-140), “la CMPIO se constituyó el 29 de marzo de 1974 por acuerdo de 350 maestros y maestras bilingües, hablantes de 12 lenguas indias, egresados del Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca (IIISEO)”.

Después de seis años de operación, el 1° de mayo de 1980 inicia en el estado de Oaxaca el Movimiento Magisterial Democrático al interior de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que se oponía al grupo gangsteril de Vanguardia Revolucionaria (Soberanes, 2011:120) que controlaba al SNTE. Este proceso democratizador y contrahegemónico tuvo en la CMPIO y por lo tanto en los docentes indígenas agrupados en esta Coalición, a uno de sus principales promotores. Como menciona Fernando Soberanes, uno de los fundadores de la CMPIO:

Este movimiento propició en algunos sectores del magisterio, después de varios años, la toma de conciencia sobre la necesidad de revisar críticamente la educación que se imparte, de transformarla tomando en cuenta las condiciones y necesidades de los niños y jóvenes con que se trabaja, así como su contexto y las necesidades actuales y futuras de los pueblos (Soberanes, 2001:121).

Desde entonces, la CMPIO, como parte constitutiva del Movimiento Magisterial al interior de la Sección 22 del SNTE, se ha encargado de promover, impulsar y fortalecer la comunalidad y la educación comunitaria a través de distintos proyectos educativos, algunos de los cuales se enlistan a continuación:

1982-1993. La Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) abierta, gestión de la CMPIO para que estudien ahí los maestros indígenas.

¹⁷ El estudio de Mónica Vargas (2005) evidencia el papel de las organizaciones etnopolíticas en diversos ámbitos: lingüísticos, culturales, jurídicos, de género, económicos, educativos, de comunicación, de formación, de promoción de la investigación, migración, de identidad y autonomía, entre otros. A pesar de que su estudio no abarca a la CMPIO, la autora analiza el papel de Servicios del Pueblo Mixe (SER), de la Academia de la Lengua Mixteca, así como del Frente Indígena Oaxaqueño Binacional (FIOB).

1995. Luego de un proceso de elaboración y consulta de una propuesta de ley de educación realizada por la Sección 22, se aprueba la Ley Estatal de Educación, destacando la propuesta magisterial de la comunalidad como cuarto principio de la educación.
1995. La Asamblea de la Sección 22 acuerda impulsar el Movimiento Pedagógico (basado en la comunalidad).
- 1995-2012. Miembros de la CMPIO impulsan desde el Departamento/Dirección de Educación Indígena del IEEPO actividades basadas en la comunalidad, como la Marcha de las Identidades y los Congresos Étnicos.
2004. Inicia Secundarias Comunitarias, modelo promovido por la CMPIO y basado en la comunalidad.
2012. El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) impulsado por la Sección 22 se basa en el modelo comunitario y la comunalidad.

Los esfuerzos encaminados por la CMPIO generaron luchas magisteriales por lograr crear otras instituciones como el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO), la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) e incluso la Dirección de Educación Indígena (DEI).

Con el esbozo anterior quiero resaltar la presencia y función específica que ha jugado el magisterio oaxaqueño a través de la CMPIO en el desarrollo de la comunalidad y la educación comunitaria en el estado de Oaxaca. Ahora bien, resulta indispensable comprender el modo de reflexionar la comunalidad a partir de dos ámbitos específicos: su vivencia y la teorización de la vivencia. Ambos elementos resultan útiles para ahondar sobre la especificidad que se recupera para la construcción de proyectos educativos.

1.3 Algunas reflexiones sobre el uso de la comunalidad como palabra y como término

Pareciera que el abordaje de la comunalidad como palabra es propia de intelectuales originarios y que su uso como término corresponde al medio académico; sin embargo las fronteras son más difusas de lo que parece. La comunalidad, tal y como lo propone Esteva (2015), pertenece a otra forma de pensar, de conocer y de ser. Desde mi perspectiva lo que hay es una especie de hibridación entre la concepción académica y la perspectiva basada en la vida comunitaria, ya que los abordajes se han juntado. Esto es lo que les pasó tanto a

Floriberto como a Jaime: su formación comunitaria y su formación escolar son parte inseparable de ellos.¹⁸

Desde el inicio, como lo señala Esteva (2015), Martínez Luna y Díaz Gómez intentaron explicar comunalidad como palabra, y al no encontrar un interlocutor externo que la entendiera, la desarrollaron conceptualmente como término. Los conceptos de comunalidad que se desglosan a continuación tienen elementos de ambas perspectivas; cada uno enuncia de manera diferente lo que se entiende por comunalidad así como las características que engloban este tipo de vida. Floriberto Díaz dice: “bajo el concepto de comunalidad explico la esencia de lo fenoménico. Es decir, para mí la comunalidad define la inmanencia de la comunidad” (en Robles y Cardozo, 2008:39). Con esto remite al mundo de la filosofía para explicar la comunalidad como la esencia de lo comunitario, algo que no se puede separar de la comunidad, algo internalizado de manera individual pero que trasciende este espectro, el cual impacta e influye de manera directa a la colectividad, es decir, a la comunidad.

Esta comunalidad no se puede entender de manera aislada, se nutre de elementos que la caracterizan y le dan sentido: “para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta ciertas nociones: lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad” (*ibídem*:40). A su vez, tiene el potencial de crear nuevos elementos y conceptos, mismos que sirven, como diría Floriberto, para entender la realidad indígena. Este potencial creativo no excluye y mucho menos se contrapone a otras realidades: *la comunalidad no se encierra en sí misma* y hay que entenderla “no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental” (*ibíd.*). Esta forma de comprenderla ilustra la integralidad del pensamiento comunal así como el reconocimiento y el derecho de ser diferentes, visualizando el carácter combativo de la comunalidad.¹⁹

¹⁸ Tal y como lo exponen Dietz y Mateos (2013:15), “la particular ‘cultura híbrida’ (García Canclini, 2001) de esta generación, fruto del encuentro o ‘encontronazo’ entre los usos y costumbres de la comunidad y su socialización en el mundo mestizo y urbano, se convierte así en un valioso recurso estratégico para los movimientos indígenas”.

¹⁹ “Hay que recordar que el concepto de comunalidad no surge como una necesidad académica ni en el contexto de alguna investigación. Nace con el movimiento indígena, como respuesta a la fuerte necesidad de encontrar claridad en dos cosas: qué es lo indígena, más allá de la lengua, por lo que estarían luchando; y los recursos sociohistóricos con los que estarían luchando. La comunalidad se visibilizó ante Floriberto y

Por su parte, Jaime Martínez Luna argumenta que la comunalidad “es el pensamiento y la acción de la vida comunitaria. Es el resultado de la apropiación social de la tierra y los códigos de relación que se deciden por medio de la comunalicracia” (Martínez Luna, 2013:291). Con esta reflexión nos remite al pensamiento-acción que es la comunalidad, es decir, la palabra que trasciende su ámbito enunciativo y se aterriza en prácticas concretas, mismas que son construidas, mediadas y sancionadas a través del poder de la comunidad expresado por medio de la asamblea.

Al igual que en el caso de Floriberto, para Jaime la comunalidad no es antagónica al mundo occidental sino que expresa integralidad; es una suma de relaciones entre sentires, pensares y haceres: “la comunalidad no es naturolatría pero tampoco es homolatría, es la resultante de la interacción de ambas visiones [...] es la suma de los valores de intercambio hacia adentro y al exterior, integra a la individualidad pero es algo más que la suma de individualidades” (*ibíd.*). Finalmente, para el autor este tipo de pensamiento-acción se expresa no solamente en las comunidades indígenas, sino que su potencial impacta y es visible en las ciudades o zonas urbanas debido a la “exportación” de este tipo de praxis al emigrar o a la incorporación de comunidades absorbidas por la mancha urbana.

Por su parte, los aportes de Rendón y Maldonado al desarrollo de la comunalidad parten de enfocar la dimensión colonial en la dominación de las comunidades y de identificar en su forma de vida un potencial decolonial como sustento de la autonomía de los pueblos mesoamericanos. Rendón sostiene que diferentes comunidades ubicadas en Mesoamérica comparten “un sistema cultural o modo de vida muy semejante [...] sólo diferenciado en sus expresiones por los avatares históricos únicos que ha atravesado cada comunidad y región; este sistema es el que se ha llamado comunalidad o modo de vida comunal” (Rendón, 2003:20). Por lo tanto, si bien la comunalidad es parte de la historia de diversos pueblos originarios, la forma como se vive y manifiesta no es generalizable ni en el espacio ni en el

Jaime, (también ante Joel Aquino, Juan José Rendón, Fernando Soberanes, Alfonso González y otros) en el contexto de lucha, que en ese entonces tenía tres frentes: la disputa con el gobierno en defensa de los recursos naturales y por la dotación de servicios; la lucha contra el caciquismo; y el combate a la educación hegemónica. Creo que lo primero que apareció ante sus ojos fue la asamblea como el espacio de poder comunal que había que recuperar pues había sido expropiado por los caciques” (E-Benjamín Maldonado, Teórico de la comunalidad, mayo de 2016).

tiempo; cada comunidad expresa su comunalidad de manera diferente, como resultado de procesos históricos enfrentados de manera específica en cada coyuntura.²⁰

Rendón insistió en que el centro de la vida comunal, en torno al cual giraban los cuatro elementos principales (estructurales) y los elementos culturales (lengua, cosmovisión, etc.), se ubicaba la milpa, con lo que planteaba la soberanía alimentaria como básica en la vida indígena.²¹

Maldonado (2002) profundizó en la ubicación de la perspectiva etnopolítica de la comunalidad mediante el análisis del proceso de dominación, resistencia y liberación. Consideró un antecedente en el pensamiento de Ricardo Flores Magón, ubicando a la comunalidad en la perspectiva anarquista (Maldonado, 2012). También aportó a precisar la dimensión de la comunalidad al señalar que “no se refiere a un ámbito sino a una característica dentro de ese ámbito, es decir, no se refiere a la vida en el ámbito local sino a la forma como se vive y organiza la vida en las comunidades” (Maldonado, 2011:66). En ese sentido, cercano a la lucha del movimiento indígena por la reconstitución de los pueblos, afirmó que “la perspectiva de la autonomía de los pueblos indios basada en su reconstitución indica la necesidad de que la vida comunal se proyecte del territorio local al regional, del espacio comunitario al étnico” (Maldonado, 2016:152).

²⁰ “La comunalidad muestra aspectos compartidos por los pueblos mesoamericanos, pero el desarrollo histórico de cada comunidad hace que unos aspectos tengan más peso que otros o incluso que desaparezcan. Lo interesante de la idea de comunalidad, en términos metodológicos, es que al proponer esos rasgos comunes permite analizar comunidades concretas tratando de encontrar esos rasgos y conocer las condiciones en que se encuentran. Si se trata de rasgos comunes, se puede suponer que alguna vez los tuvieron (si ya están desaparecidos) y rastrear entonces su desaparición. O al contrario, su aparición. Si la complementariedad comunal hace ilógica la superioridad del hombre sobre la mujer, entonces la aparición del machismo violentador es rastreado y surge ligado a aspectos anticomunales” (E-Benjamín Maldonado, Teórico de la comunalidad/mayo de 2016).

²¹ Al igual que Maldonado (2004) y (2005) con el estudio de la geografía simbólica, Juan José Rendón ha sido de los impulsores de la comunalidad con propuestas metodológicas para la sistematización y reflexión de diversos aspectos de la vida comunal, destinadas al trabajo con comunidades, estudiantes y maestros para su estudio. En Rendón (1998) y (2004) se puede analizar el *Taller de Dialogo Cultural (TDC)*. Es precisamente en las sesiones de estos talleres en donde se da la construcción de la *Flor Comunal*, proceso que se explica en Rendón (2011). Además de ser lingüista, Juan José Rendón era artista, por lo que aportó en el diseño de la Flor Comunal. Como lo mencionan Manzo (2011) y Ballesteros (2011) en el diseño artístico de la flor, destaca la participación de los pintores oaxaqueños Delfino Marcial, Víctor Manuel y Adrián Gómez, así como de Fernando Botas.

Estos son algunos ejemplos de la hibridación presente entre la comunalidad como palabra y como término. La comunalidad, entendida desde esa doble perspectiva, nutre a la educación comunitaria de un fundamento vivencial (la comunalidad como palabra) y un fundamento teórico (la comunalidad como término). Este anclaje resulta indispensable para abordar la cultura experiencial de los estudiantes de UESA-LEMSC en los capítulos siguientes.

1.4 Educación comunal y educación comunitaria. La formación de sujetos

Es necesario precisar a qué me refiero cuando hablo de *educación comunal* y *educación comunitaria*, ya que desde mi perspectiva implican cuestiones diferentes.²² La educación comunal, como señala Martínez Luna (2015), se refiere al aprendizaje cotidiano que se da en la comunidad, a través del hogar y la familia como primer escenario de interacción, pero no exclusivo, ya que este aprendizaje se amplía a través de otras personas y en otros espacios de la comunidad. En tanto se da al interior de la vida comunal, tiene como objetivo la formación de sujetos comunales y la transmisión de las habilidades y conocimientos necesarios para la vida culturalmente compartida.

Por su parte, la educación comunitaria refiere una institución, la escuela, que en esta perspectiva tiene como principal característica la apropiación de la educación comunal. Es decir, en la educación comunitaria se parte de un proceso de selección de elementos específicos de la vida comunal que se retoman para imprimir nuevos sentidos a la escuela y a las prácticas de cultura escolar. Así, la educación comunitaria, al igual que en el caso de la educación comunal, busca formar a un tipo de sujeto en específico, el sujeto comunitario, que se construye a partir de la apropiación y resignificación cotidiana de la educación comunitaria.

La educación comunitaria será entonces un modelo educativo que tiene como elemento constitutivo básico la apropiación de la educación comunal y del sujeto comunal, para que a través de un proceso de resignificación de la formación en comunidad, se configure un nuevo sujeto al que me referiré como *sujeto comunitario*. A lo largo de los capítulos iré

²² En otro momento (Maldonado Ramírez, 2014) he problematizado esta diferencia pero con respecto a la noción de educación comunitaria a nivel nacional.

abordando las dimensiones de configuración del sujeto comunitario. Por el momento, sirve mencionar que dicho sujeto se configura tanto teórica como empíricamente, lo que implica un proceso continuo.

El sujeto comunitario debe entenderse como producto y como productor (Zemelman, 1997) situado en una realidad histórica específica, dinámico y heterogéneo, incluso contradictorio, y con una identidad diversa pues es ciudadano comunal capaz de pensarse y moverse en planos regionales, estatales, nacionales e internacionales. En el ámbito escolar, muestra su versatilidad para apropiarse de las estructuras y prácticas escolares, así como de los espacios y procesos. Imprime nuevos significados a sus acciones y muestra su capacidad de agencia, aunque generalmente lo hace en condiciones adversas, donde su carácter minoritario y discriminado inhibe o incluso impide la posibilidad de apropiación. Precisamente, las experiencias que van conformando el modelo de educación comunitaria pretenden revertir esa situación y generar condiciones pertinentes de apropiación, que potencien su capacidad de agencia.

1.5 La educación comunitaria oaxaqueña. Entre la apropiación, la negociación y la resignificación de la educación intercultural

La educación comunitaria oaxaqueña ha transitado por distintas formas de apropiación de otros recursos culturales, que no es visible únicamente en el espacio escolar sino que se expresa también en otros escenarios. Me interesa específicamente ahondar en la forma de apropiación de la educación comunitaria sobre el discurso intercultural y multicultural, ya que ahí encuentra sustento normativo para la construcción de proyectos educativos comunitarios.

La política intercultural mexicana en educación se institucionaliza con la aparición de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP, creada por acuerdo presidencial el 22 de enero de 2001. Lo interesante de esta concreción institucional radica en que no fue a partir de ella que se iniciaron procesos de apropiación del discurso intercultural por los sujetos sociales, sino que en muchos casos fueron los procesos locales o

regionales ya avanzados, los que encontraron en la institucionalización de esta política pública la posibilidad de tener espacio público propicio para sus actividades.

El caso de la educación comunitaria oaxaqueña es muy elocuente pues es a partir del 2001 que los intelectuales oaxaqueños y sus organizaciones, logran abrir varios espacios en el sistema educativo para experiencias en proceso (como los BICs) y en formación (las secundarias comunitarias).

Sin embargo, antes del 2001 diversas experiencias se construían e insertaban en este marco institucional. Por ejemplo, la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO), se fundó en el año 2000. En la Ley Estatal de Educación que fue aprobada a finales de 1995 –a partir de una propuesta elaborada por la Sección 22–, en su artículo 7º se reconocía la obligación del Estado de impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas.

De hecho, la reforma interculturalizadora de la educación a partir del 2001 fue un cambio de nombre del que muchos maestros y funcionarios ni se enteraron, de la misma forma en que la creación de la CGEIB no ha significado un cambio real de orientación del sistema educativo nacional. Aunque ha promovido proyectos interculturales en varios estados y niveles educativos, principalmente el universitario, son muchos más los proyectos que se han apropiado para sus propios fines, de la política gubernamental y sus recursos.

1.5.1 El escenario macro: la política educativa intercultural en México y su relación con la educación comunitaria

Sostengo que si bien la comunalidad y la educación comunitaria oaxaqueña son propuestas situadas de formación para la vida comunitaria, esta perspectiva no es ajena a los procesos de atención a la diversidad en un plano más amplio. Incluso, el desarrollo de la educación comunitaria se relaciona con la resignificación de la perspectiva intercultural hecha desde intelectuales indígenas, no indígenas y ONGs.

Saúl Velasco y Aleksandra Jablonska (2013) distinguen tres niveles analíticos diferentes para abordar el tema de las políticas educativas interculturales:

Uno compuesto por las investigaciones que proceden estudiando las políticas educativas de nuestro interés como políticas públicas, distinguiendo sus antecedentes,

fundamentos y las bases políticas que las sostienen. Otro más caracterizado por aquellas investigaciones que analizan de manera crítica las políticas educativas interculturales por contraste con iniciativas (igualmente políticas) de actores que intentan reorientar el sentido de la perspectiva intercultural en la propia educación oficial. Y, finalmente, uno más que comprende las investigaciones que analizan a las políticas educativas interculturales institucionales por contraste con iniciativas *no tuteladas por el estado* [...] (Velasco y Jablonska, 2013:117).

En el segundo nivel analítico se inscribe la educación comunitaria, pues desde mi perspectiva reorienta el sentido de la educación intercultural dentro de la educación oficial. Un proceso necesario para comprender esta reorientación tiene que ver con:

...las políticas educativas en la actualidad (...) están dejando de ser para patrimonio exclusivo del gobierno, y no siempre se encaminan hacia el sistema educativo convencional... están siendo delineadas por actores sociales que no necesariamente tienen vínculos orgánicos con el gobierno ni con el sistema educativo oficial... sin embargo no por ello dejan de ser verdaderas propuestas de políticas educativas (*ibídem*:118).

En este transitar, “la interculturalidad educativa...se vuelve motivación de otros actores, quienes plantearán versiones apropiadas, renovadas y resignificadas de lo que se entiende por educación intercultural” (Velasco y Jablonska, 2013:119). Ejemplo de lo anterior es la propuesta comunalista, “la cual semánticamente ha construido una noción de educación intercultural cercana a la de educación autónoma zapatista pero con su propia singularidad” (*ibíd.*).

Para Marcela Coronado (2006), la política intercultural “tiene como sustentos ideológicos y políticos al indigenismo oficial y el multiculturalismo institucional; sustento que se opone en lo esencial a los movimientos sociales e identitarios” (Coronado, 2006:215). Por su parte Maldonado (2011) considera que la política educativa intercultural “es considerada como un discurso hueco y además confuso... la cual ha perpetuado un proyecto de colonialidad que ha atentado en contra de la unidad en las comunidades” (Velasco y Jablonska, 2013:123-124). Ambos rechazan para Oaxaca el planteamiento de las alternativas oficiales (Velasco, 2010) y sin explicitarlo, encuentran mayor afinidad con la interculturalidad crítica de la que habla Catherine Walsh:

Con esta perspectiva, no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder

racializado y jerarquizado, con los blancos y “blanqueados” en la cima y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores. Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad-, en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas (Walsh, 2010:78).

Bajo esta perspectiva es que tanto el planteamiento de Coronado como el de Maldonado apuntan a *tomar las escuelas* “para introducir en ellas una opción educativa afín a la vida comunitaria que, entienden, -refiriéndose a Coronado y Maldonado- constituye la base de la propuesta civilizatoria mesoamericana” (Velasco y Jablonska, 2013:124). Pero además, siguiendo a estos autores, la educación comunitaria es un proyecto político vinculado a la reconstitución de los pueblos:

Si bien en el estado de Oaxaca ésta representa un movimiento educativo, al mismo tiempo encarna uno político, a menudo orientado a la reconstitución integral de los pueblos originarios del país. Como quiera que sea, lo cierto es que este movimiento en los terrenos educativos propone: a) cambiar la educación dentro de la escuela misma, transformando entre otras cosas lo que consideran sus promotores como fines colonizadores, b) guiarla hacia las comunidades, y c) construir en ella y con ella una interculturalidad que aborde los problemas de la desigualdad tanto socioeconómica como cultural. De ahí que esta propuesta se precise como promotora de otra educación y a la vez de otra interculturalidad (*ibíd*).

Este proyecto educativo y político al cual se refieren los autores, es uno de los objetivos centrales de la educación comunitaria, pues no tiene como meta solamente la formación de estudiantes con buenas calificaciones, sino también proporcionarles herramientas analíticas y reflexivas para adquirir una visión crítica de su realidad y generar un cambio significativo en y para sus comunidades de origen.

1.5.2 La interculturalidad y la educación intercultural

Del plano político de la interculturalidad al plano educativo existe una tendencia similar, en cuanto proyecto político a la vez que pedagógico, pues como lo expone María Bertely retomando a Hugo Zemelman y Estela Quintar (2007):

La interculturalidad, al igual que las nociones de indio y conocimiento, se teje en contextos específicos, es cambiante y la median las relaciones asimétricas de poder, al

modo que se configuran las arenas de lucha donde se dirimen los intereses del Estado y, cuando existen, los del movimiento indígena” (Bertely, 2013: 42-43).

Al igual que en el caso de las políticas educativas interculturales, “los estudios sobre educación intercultural pueden distinguirse... a partir de sus particulares locus de enunciación” (*ibídem*:44). Como refiere Sartorello, asumimos que “la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino que es en sí misma una idea debatida, en constante negociación y definición” (Sartorello, 2009:78). Así lo documentan estudios como los de Comboni (2002), Rebolledo (2005), González Apodaca (2009), Pérez Ruiz (2009), Sartorello (2009), Dietz y Mateos (2011), Baronnet (2012) y Bertely (2013), trabajos que critican la ausencia de un componente político en la interculturalidad “institucional” (Rebolledo, 2005), en contraste con lo intercultural atravesado por relaciones asimétricas, de “interculturalidad conflictiva” abordado por Bertely (2007), Gasché (2008) y González Apodaca (2009).

Bertely (2013:44) distingue estas mismas ambivalencias y tensiones en las investigaciones educativas sobre la diversidad y la interculturalidad, señalando que:

Desde arriba, los objetivos en las investigaciones pueden estar en el diagnóstico y estudio de las desviaciones y retos del discurso intercultural oficial en las escuelas, en el marco de la educación para la diversidad a cargo del gobierno, en contextos interculturales y regiones donde existe población indígena. Estas investigaciones evalúan el impacto de la educación indígena e intercultural como un proyecto paradójico y controvertido que se deriva tanto de la historia de las políticas coloniales y gubernamentales... como de la aplicación de perspectivas, enfoques, programas y estilos de gestión ineficientes.

Desde abajo, los estudios se ubican en contextos que reportan procesos de apropiación, autonomía de facto, intermediación étnico-política, siempre en tensión y negociación con un solo programa educativo oficial que, como el mexicano, enfrenta serias dificultades para interculturalizarse. En este caso, las propuestas y proyectos educativos se construyen en los espacios intersticiales que posibilitan las políticas gubernamentales, a partir de las expresiones variadas y creativas asumidas a últimas fechas por el movimiento social indígena en México (Bertely, 2013: 44-45).

Los sentidos de la interculturalidad tienen que ver entonces con “los nichos y las redes en las que se moviliza” (Bertely, 2013:45).²³ En el caso de la educación superior intercultural, Érica González y Angélica Rojas (2015) centran su análisis en los sentidos diversos de los proyectos de educación intercultural que existen en México, y analizando estudios sobre las Universidades Interculturales (UIs) y sobre experiencias fuera de esa estructura, confirman que “la educación superior intercultural en México se caracteriza por su diversidad y por la desigualdad de condiciones institucionales en que se desarrollan las iniciativas y sus actores”. Encuentran también que:

sus entramados actorales y la semántica de “lo intercultural” como su signo, se perfila claramente como un conjunto heterogéneo, dinámico y con posiciones diferenciales en términos de reconocimiento, recursos y márgenes reales de autonomía de las iniciativas instituidas e instituyentes. El campo aparece como un *continuum* diverso y multidireccional, aun en el mismo sistema de universidades interculturales oficiales (Rojas y González, 2016:85).

Los significados heterogéneos y dinámicos de la interculturalidad al interior de los proyectos de educación superior intercultural, muestran las formas en que una propuesta con origen “desde arriba” se resignifica en prácticas y procesos. Sin embargo, los procesos no son iguales, es evidente que algunas UIs han comenzado este proceso desde hace más tiempo, en contraste con algunas que empiezan a generar prácticas y procesos otros de conocer y aprender.²⁴

²³ A su vez, Flor Bermúdez (2015) analiza la conformación de “comunidades epistémicas” en el campo de la educación intercultural en México, identificando tres ámbitos de reflexión sobre lo que considera un campo de estudio naciente:

- La incidencia en políticas educativas gubernamentales,
- Su preponderancia en los temas prioritarios de producción en investigación y escritos, y
- Su incidencia sobre actores de base (Bermúdez, 2015:161).

²⁴ He podido constatarlos en los seminarios sobre universidades interculturales en México realizados desde hace dos años, por el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales (CEAS), la Universidad Veracruzana (UV), y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) a través de su Instituto en Investigaciones Antropológicas (IIA) y del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC). En estos espacios se han presentado diversas experiencias de universidades interculturales y de proyectos fuera de esa estructura bajo seis líneas específicas. En cada una de las experiencias presentadas, incluso en las interculturales, la noción y la forma de abordar lo intercultural varía. Las estructuras rígidas, armónicas e institucionales del discurso intercultural se intentan problematizar hacia una mirada compleja y dinámica, con un sustento más crítico y político de lo intercultural. Aunque estas iniciativas se manifiestan más en el plano actoral-experiencial.

Cabe advertir que esta distinción entre el “desde arriba” y “desde abajo” trabajada durante el presente apartado tiene que ver con fines metodológicos en la presente investigación, es decir, interesa mostrar su diferencia, pero el centro específico para hacerlo tiene que ver con lo que argumenta Bermúdez (2015:161):

No buscamos ceñir la configuración del campo a una postura dicotómica, sino más bien intentar ampliar el debate respecto a la necesidad de encontrar puntos de traspasamiento y conexión, intersticios donde emerjan propuestas que no se ciñan a estas dos posturas, pero que construyan proyectos educativos interculturales en redes interactorales diversas.

Habiendo hecho la aclaración, expondré a continuación porqué sitúo a la educación comunitaria oaxaqueña como un proyecto educativo “desde abajo”, sin embargo, como se analizará, esta propuesta educativa adquiere elementos “desde arriba” para la creación y sustento de proyectos educativos específicos.

1.5.3 La educación comunitaria como proyecto educativo etnopolítico y desde abajo

¿Por qué es un proyecto etnopolítico? Como se ha visto, entre sus principales impulsores están dos de las organizaciones etnopolíticas más antiguas de Oaxaca. Bajo esta génesis, entendemos lo etnopolítico como la intención de movilizar lo propio (étnico/cultural) con un motivo político: enfrentar la dominación y luchar por eliminarla:

El concepto etnopolítico caracteriza lo indígena y lo político en un sentido de resistencia y liberación. Es útil porque no todas las organizaciones indígenas o sus intelectuales luchan concientemente por la descolonización y la autonomía. Implica una visión de lo propio frente al proyecto hegemónico, una decisión de confrontar la dominación para librarse de ella. Pero desde lo propio, por lo que implica un sentido de identidad que movilice a partir del orgullo por la pertenencia, para construir las expectativas de futuro con un horizonte de pueblo. También es una perspectiva que ubica lo indígena en el horizonte político de dominación, resistencia y liberación” (E-Benjamín Maldonado, Teórico de la comunalidad/mayo de 2016).

En ese sentido se percibe la riqueza y la congruencia de organizaciones con objetivos contestatarios que, en el terreno de la educación, han sido las organizaciones etnopolíticas que más han contribuido a la formación de un horizonte contrahegemónico.

Si bien la participación de la CMPIO y de SER ha sido determinante para el impulso de esta propuesta educativa, su carácter etnopolítico de facto responde a su participación, en un plano general, en el movimiento indígena nacional y sus demandas de libre determinación y respeto a los derechos de las comunidades indígenas. Un sujeto político en esta lucha ha sido el movimiento magisterial oaxaqueño, activo en la creación de proyectos educativos alternativos con objetivos de respeto a los derechos y libre determinación de los pueblos indígenas y de contestar el modelo educativo ofertado por el Estado.

Un miembro fundador de la CMPIO, Fernando Soberanes, menciona que “por diversas razones que es imprescindible revisar, la educación escolarizada es totalmente ajena a todos los problemas y procesos que son vitales para la subsistencia de los pueblos. Por un lado va la vida de los pueblos y por otro la vida de los niños y jóvenes en las escuelas” (Soberanes, 2011:118). Haciendo una autocrítica, expone lo siguiente:

Durante muchos años, los maestros de educación indígena hemos sido instrumento de políticas educativas tendientes a la desaparición de los pueblos originarios a través de la incorporación, asimilación o la integración a la cultura mestiza dominante. A veces lo hemos hecho sin darnos cuenta de ello, otras con pleno conocimiento, pero sin tener claridad de qué hacer para que la educación escolarizada, en vez de contribuir a nuestra autodestrucción como pueblos, sirva para fortalecernos. Sin embargo a pesar de no saber exactamente qué hacer hay muchos maestros que intentan construir un tipo de trabajo diferente amparados en el nuevo discurso de la educación bilingüe intercultural (ibidem:120).

Ahora bien, la educación comunitaria encuentra eco tanto a nivel pedagógico, epistemológico y político con lo que se ha denominado *proyectos educativos desde abajo*, en el sentido político del término, que alude a una génesis social de las propuestas en curso, contestatarias a la educación oficial del Estado, aunque en diálogo con el mismo. Estos proyectos *desde abajo* han sido documentados en diferentes estados del conocimiento (González y Rojas 2013; Rockwell y González, 2012; Bertely y González, 2003) que reportan su emergencia en la última década del siglo XX:

Son generadas de abajo hacia arriba, esto es, desde los actores indígenas individuales y colectivos que participan en una estructura históricamente desigual de relaciones de poder y hegemonía. Este locus de enunciación de los proyectos reportados, conlleva asumir implícita o explícitamente una posición política frente a la propuesta escolar e intercultural del Estado, y establecer los límites y alcances de su relación con éste... Tendrán como característica central:

...ser formulados como proyectos étnicos con base social y comunitaria, con la participación activa de actores indígenas y no indígenas, y posicionarse como ejercicio de derechos, respaldado por instrumentos jurídicos internacionales como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas...

Entre sus características a destacar, dichos proyectos:

Se ubican como ejercicios autonómicos explícitos o de facto, que asumen el carácter conflictivo y desigual de las relaciones interculturales históricas y generan propuestas dirigidas hacia el empoderamiento y la resistencia indígena, la ciudadanía étnica o la ciudadanía intercultural. Asimismo, los proyectos se comprenden dentro de procesos históricos, y emergen en contextos interculturales caracterizados por la apropiación y las intermediaciones étnicas de la escuela y las políticas educativas (González y Rojas, 2013:273)

Estas experiencias nos invitan a reflexionar sobre el papel que juegan la *apropiación social* y las redes de los actores en la construcción de los proyectos educativos. Varias tienen como modelo o referente la Educación Autónoma Zapatista o la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR). Otros ejemplos son los proyectos del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoiyom (CESIK), el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder), la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) que se ubican en la Sierra Norte de Puebla, entre otros. (Comboni y otros, 2012). En la zona mixte de Oaxaca se cuenta con el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) y con la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (UNICEM).

En esta historia de emergencia de proyectos educativos generados *desde abajo* en diferentes regiones de México, Oaxaca encuentra en la educación comunitaria uno de esos espacios que podemos concebir como propuesta educativa alterna y *desde abajo*. A continuación analizaré a profundidad una de estas propuestas educativas en el nivel superior: la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC), en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) del CSEIIO.

1.5.4 La educación comunitaria oaxaqueña como proyecto dentro del sistema educativo estatal

Las características de la educación comunitaria me sirven para dar cuenta de lo que Maldonado (2011) ha denominado la nueva educación comunitaria en Oaxaca. Para este

autor, el papel desempeñado por intelectuales indígenas, organizaciones etnopolíticas, maestros indígenas, y funcionarios gubernamentales comprometidos, ha contribuido a impulsar este tipo de educación dentro del sistema educativo oaxaqueño:

Las innovaciones en educación oaxaqueña tienen al menos tres tipos de impulsores: maestros sindicalizados, funcionarios sensibles y organizaciones sociales; la confluencia de estos actores o algunos y sus proyectos e intereses han sido determinantes para abrirse paso en la maraña burocrática atravesada por la normatividad. Pero el contexto social es definitivo y un acontecimiento fundamental ha sido la rebelión de los pueblos originarios de Chiapas, integrados en el Ejército Zapatista de Liberación Nacional. Tras su estallido el 1° de enero de 1994 las esperanzas transformadoras adquirieron nuevos bríos y lograron ganar espacios. Las más importantes reformas legislativas en Oaxaca son posteriores a 1994 (Maldonado, 2004a:36-37)

A diferencia de lo que documenta Prawda (1984) en el sentido de que la participación comunitaria activa dentro de los proyectos educativos influía de manera indirecta en el sistema escolarizado para los casos que él había analizado, el planteamiento de la educación comunitaria en Oaxaca ha impactado directamente, al ser incorporado como parte de la estructura administrativa de educación pública del Estado. Sin embargo, ¿cuál es el riesgo en este proceso de incorporación de los proyectos educativos al sistema educativo? Su institucionalización. Antes de reflexionar sobre este proceso, describiré el contexto de desarrollo de este tipo de educación, el papel que han jugado actores sociales diversos, sus características y dimensiones y, finalmente, las tensiones entre la normatividad y lo comunitario. Así, lo que se denomina como educación comunitaria en Oaxaca:

... es un conjunto de experiencias educativas con las que se pretende apoyar a los pueblos originarios en su fortalecimiento a través de la búsqueda de modelos y prácticas escolares que promuevan la formación de niños y jóvenes con alto grado de conciencia comunal, conocimientos e identidad” (Maldonado, 2015:118).

Para lograr este desarrollo, la educación comunitaria se ha valido principalmente de dos fuentes principales: a) el esfuerzo de organizaciones etnopolíticas, ONGs, así como de maestros y funcionarios comprometidos o interesados por las demandas de los pueblos originarios, y b) el sustento normativo establecido en la Ley Estatal de Educación (Maldonado, 2011:23).

Las organizaciones etnopolíticas que han ayudado al florecimiento de la educación comunitaria, son principalmente dos: la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y Servicios del Pueblo Mixe (SER), con la que incluyo a la organización que le dio vida: la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM). Estas han ayudado a la creación y desarrollo de proyectos educativos, que implican formación e intervención, en distintas comunidades indígenas. Maldonado (2013a:7-8) menciona cuáles han sido los aportes de estas dos instituciones tanto en el campo educativo como fuera de él:

En sus casi 40 años de historia, la CMPIO y sus miembros han impulsado una enorme cantidad de proyectos de formación y de intervención para los maestros y las escuelas en que trabajan, entre los que destacan los siguientes:

- Formación

Los encuentros estatales de intercambio de experiencias educativas en el medio indígena (1988-1992)

La licenciatura en antropología social de la ENAH en Oaxaca (1982-1993)

El proyecto Tequio Pedagógico (2001-2003)

El Diplomado en educación inicial comunitaria (2011-2012)

- Intervención

El Movimiento Pedagógico paralelo al sindical (desde 1995)

La Marcha de las Identidades Étnicas (desde 1998)

Los Nidos de Lengua (desde 2008)

Las Secundarias Comunitarias Indígenas (desde 2004)

Por otra parte, los miembros de Servicios del Pueblo Mixe, A.C. y la organización de la que surge la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM), aunque no tienen como objetivo único la educación, han promovido también proyectos de formación y de intervención educativa en sus más de 30 años de historia. Podríamos agrupar como los principales:

- Intervención

La secundaria comunal y el BICAP de Tlahuitoltepec

Los BIC y el CSEIIO

La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (hoy Instituto Superior Intercultural Ayuuk)

- Formación

La Academia de Derechos Indios de la ASAM

El Seminario sobre conceptos fundamentales para la reconstitución de los pueblos indígenas (Maldonado, 2013a: 7-8)

También destaca que ambas organizaciones recurren a asesores para orientar sus proyectos, sin embargo “el impulso posterior no depende de dichos asesores sino de la capacidad que han tenido ambas organizaciones de generar actividades de formación

mediante las cuales se reproducen los intelectuales y activistas críticos pertenecientes a ambas” (Maldonado, 2013a:9).

Por otro lado, debemos considerar que los proyectos educativos han proliferado a partir de la modificación en la Ley Estatal de Educación que entró en vigor en 1995, y que en su artículo 6° establece que la educación en Oaxaca será democrática, nacionalista y humanista. En su fracción IV añade que también: “respetará los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas”. Bajo este marco jurídico, actualmente se cuenta con una estructura educativa en el aparato estatal, que se enuncia como educación comunitaria. Dicha estructura abarca experiencias de educación con pertinencia cultural en diferentes niveles:²⁵

Tabla 1 Algunas experiencias de educación comunitaria en Oaxaca

Nivel educativo	Propuesta
Inicial	Nidos de lengua (2008)
Preescolar	Escuelas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca Escuelas de las jefaturas mixtecas de la DEI (Maestros de la Nación Ñu Savi) (2009)
Primaria	Escuelas de la CMPIO Escuelas de las jefaturas mixtecas de la DEI (Maestros de la Nación Ñu Savi) (2009)
Secundaria	Secundarias comunitarias indígenas (2004)
Media superior	Preparatoria “José Martí” de San Francisco Ixhuatán (1982) Bachillerato marista de Asunción Ixtaltepec (1987) Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (1996) Bachilleratos integrales comunitarios (2001) Telebachilleratos Comunitarios (2013)
Superior	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (2000) Instituto Superior Intercultural Ayuuk (2006) Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (2011) Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (2012)

Fuente: Maldonado (2016)

²⁵ Aunque algunas se declaran nominalmente interculturales como estrategia para no estar fuera de la norma educativa mexicana educación comunal se presenta como su orientación filosófica y no política (González y Rojas, 2013:391)

¿En qué se fundamenta la aparición de estos proyectos? Las bases conceptuales más o menos comunes, siguiendo al autor de referencia, son:

- Los pueblos originarios viven en una situación colonial de dominación etnocida a la que han opuesto resistencia desde la comunidad
- La dominación es llevada a cabo por el Estado mediante instituciones que deben ser intervenidas o despedazan la cultura y la vida de los pueblos
- Lo comunitario es la fuerza social histórica de los pueblos originarios, por lo que ha sido objeto de agresión y debe seguir siendo el espacio de defensa
- Lo comunitario florece donde hay vida comunitaria, o donde la hubo, y también donde se crean condiciones para que la haya
- La escuela es una institución de dominación que debe ser intervenida para hacer que contribuya al fortalecimiento de la vida comunal y por tanto de los pueblos originarios
- La escuela sigue siendo una institución ajena con la que el Estado impone una política cultural nociva, por tanto es imprescindible intervenirla, de manera que reorientarla es el objetivo etnopolítico de la educación comunitaria
- En la escuela de educación comunitaria se tiene que encontrar la forma de revertir esa tendencia a la irresponsabilidad y aprovechar la experiencia histórica de la responsabilidad comunal para poner al aula en sintonía con ella (Maldonado, 2015:118).

En esta exposición quedan incluidos los planteamientos de los primeros intelectuales de la comunalidad en el estado. Si la escuela en las comunidades ha contribuido fuertemente a romper el tejido social comunitario, bajo estos planteamientos es posible encontrar en esta misma institución el potencial para revertir esta situación, a través de una intervención drástica de la escuela y del proceso formativo. A continuación veremos sus características.

1.5.4.1 Características, dimensiones y función de la educación comunitaria

Las características de los proyectos de educación comunitaria desarrollados en distintos niveles educativos han sido resumidas así:

1. Todas trabajan con *formas pedagógicas lo más adecuadas posible*... se rechaza la transmisión de conocimientos de tipo bancario que cuestionaba Paulo Freire y busca formas de construir conocimientos, es decir que los asistentes aprendan a acercarse al conocimiento.
2. Esto sólo es posible con un *currículo adecuado*; la formulación de un plan de estudios coherente implica una orientación comunitaria étnica que pueda ser armada de manera compatible con los planes de estudio nacionales. Por tanto, la gestión del plan

de estudios es una parte vital en el desarrollo de las experiencias, es decir que los planes de estudio se elaboran considerando lo comunitario como central pero sin excluir la universal y se diseñan estrategias didácticas para poder llevarlos a la práctica; estos planes se gestionan hasta lograr la aprobación gubernamental. Y para esto es necesario contar con maestros aptos para la innovación, por lo que su constante formación es fundamental para no caer en formas inadecuadas de enseñanza que se pretenden superar. También es indispensable contar con el apoyo de organizaciones etnopolíticas y magisteriales sólidas.

3. El *uso de la lengua originaria* como vehículo de relación en el proceso de aprendizaje es incuestionable para lograr coherencia con el modelo.
4. Hay una constante en *criticar a la escuela y sobre todo al aula como el lugar donde deba transcurrir el proceso de aprendizaje*, por ello es frecuente que se salga de los salones de clase a buscar el contacto con las fuentes vivas de conocimiento y con los espacios donde la realidad pueda tener sentido, incluso es frecuente la reorganización del aula para romper con la rigidez del esquema clásico de maestro enseñante y alumno aprendiz.
5. En todos los casos la *participación comunitaria* es indispensable e incluso no tendría mucho sentido la propuesta sin ella.
6. En todos los casos *la filosofía que guía los trabajos y sus expectativas es la comunalidad*; los distintos aspectos de la vida comunal son objetos de investigación y la mentalidad comunal es un punto de referencia en los razonamientos con que se plantean y resuelven las propuestas pedagógicas y los conflictos. La experiencia de vida comunal se involucra en la nueva educación comunitaria con la clara conciencia de que se trata de una experiencia histórica, una forma de vida y de razonar la vida y sus instituciones, que tiene una profundidad de muchas generaciones, lo que hace que los jóvenes y niños de ahora sean miembros de sociedades añejamente comunales.
7. Otros dos de los aspectos en que coinciden los distintos proyectos de educación comunitaria son: la importancia de la *investigación* en la formación de los estudiantes y los afanes por *incorporar los saberes comunitarios* al trabajo docente (Maldonado, 2015:123-124).²⁶

Estas características nos ayudan a comprender los significados y sentidos de lo comunitario en los proyectos educativos, sin embargo, esta comprensión no es clara si no se

²⁶ Más adelante analizaremos la recuperación de estos elementos en un proyecto educativo comunitario a nivel superior, por lo pronto cabe mencionar que existen trabajos que han tenido como intención reflexionar acerca de estos elementos en los proyectos establecidos. Basándose en el trabajo e incorporación de estos elementos, los análisis realizados sobre las secundarias comunitarias muestran el potencial que tiene la incorporación de estos elementos en la formación de los jóvenes. En contraparte, el análisis realizado en los bachilleratos comunitarios muestra la buena intención de poder recuperar y profundizar en estos elementos, sin embargo plantean serias limitaciones al respecto. El estudio de Tovar (2004) muestra las dificultades y retos presentes en el BIC y la aplicación de su modelo educativo en torno a estos elementos.

toman en cuenta las dimensiones etnopolíticas y formativas en las que se construye. Así tenemos dos dimensiones más que caracterizan a la EC:

a) Dimensión etnopolítica de la educación

Ubicar a la educación pública para indígenas en México y en Oaxaca desde una perspectiva útil para los pueblos originarios exige una dimensión etnopolítica que se ha apoyado en diversos autores para situarse en cuatro aspectos principalmente:

- la secuencia dominación-resistencia-liberación
- la comunalidad de los pueblos originarios
- la presencia del colonialismo y las luchas por la descolonización
- la supuesta confrontación entre lo global y lo local

b) Dimensión escolar-formativa

Para concretar los enfoques anteriores en los planes de estudio y en el trabajo escolar ha sido fundamental la discusión alcanzada a partir del aporte de diversos autores en temas como:

- la institución escolar en comunidades indígenas
- el modelo educativo de la simulación a la estimulación
- el análisis de la interculturalidad como política de Estado y de transformación social
- el multilingüismo y la idea de identidad
- la investigación como eje pedagógico en los distintos niveles educativos.²⁷

Al respecto, no es casual que el autor sea reiterativo en que el elemento central de estos proyectos, tal como lo decían Floriberto Díaz y Juan José Rendón, es el papel que juega la investigación como modelo de aprendizaje. Ese componente opone a un modelo de simulación de conocimiento, otro que construya conocimiento.²⁸ Para lograrlo se requiere una concepción coherente del aprendizaje y del papel del maestro en el proceso. Desde la perspectiva de estos autores, la vía es la investigación, pues permite profundizar en el conocimiento, arraigarlo y ayuda poderosamente a los estudiantes a tener capacidad de exposición y argumentación. Requiere un cambio drástico en la concepción del maestro, pues

²⁷ Esta síntesis se elaboró con base en los planteamiento de Maldonado (2015:125-128).

²⁸ “El sistema educativo hegemónico permite e incluso promueve la simulación de conocimiento al estar basado en el proceso de enseñanza-aprendizaje dirigido por un profesor que transmite los conocimientos necesarios al alumno y que los evalúa y comprueba a través de un mecanismo de alta falsificación como son los exámenes. De modo que se puede comprobar que se tienen conocimientos sin haberlos adquirido. Frente a eso ha surgido la investigación como base del modelo, que permite adquirir o crear conocimientos lo suficientemente profundos como para que no se olviden después de un examen” (E-Benjamín Maldonado, Teórico de la comunalidad/mayo de 2016).

el modelo no necesita cátedra sino un docente que ayude a aprender, que deje de enseñar y se convierta en investigador tanto de la realidad como de su propia práctica, con mirada crítica. Y en esto se ha avanzado en Oaxaca.

Ahora bien, la educación comunitaria no es únicamente una propuesta o proyecto pedagógico. La dimensión etnopolítica le imprime un sentido de resistencia así como un horizonte contrahegemónico y transformador en el contexto oaxaqueño, que es producto no solamente de la reflexión de intelectuales indígenas y no indígenas sino de la participación de otros actores agrupados en organizaciones y frentes que reivindican el potencial impugnador y transformador de la educación comunitaria, como lo son la CMPIO y SER. Solamente teniendo en cuenta estas dimensiones y elementos es posible comprender el objetivo de la educación comunitaria presente en la gran mayoría de los proyectos, que es:

La formación de intelectuales orgánicos, es decir, la paciente formación de académicos de alto nivel o de profesionales exitosos que además tengan un compromiso estrecho con su cultura y reflexionen y propongan caminos para la regeneración cultural de los pueblos originarios, colaborando en su construcción (Maldonado, 2004a:39)

Si bien el objetivo de la Educación Comunitaria tiene que ver con aspectos de formación pedagógica y culturalmente pertinente, no se limita a esto, sino que busca la formación de toda una generación de intelectuales, mediadores o interlocutores, capaces de desenvolverse en distintos planos pero con una identidad cultural sólida, que ayuden a la revitalización de sus propias culturas y que tengan las herramientas y conocimientos necesarios para construir espacios o proyectos pertinentes para la formación específica de nuevos cuadros intelectuales. Esto es en apariencia utópico, pero en Oaxaca existen las condiciones –y se siguen construyendo– para aspirar coherentemente a esta meta.

1.5.4.2 Tensiones entre la normatividad y lo comunitario

Como ya vimos, una de las principales condiciones para que la educación comunitaria tuviera cabida dentro del sistema educativo oaxaqueño fue la participación de las organizaciones etnopolíticas, maestros indígenas y funcionarios proclives al planteamiento, que facilitaron su construcción y gestión. Estos últimos fueron los encargados de dar el

empujón final para que, desde su posición dentro del gobierno, la educación comunitaria fuera tomada en cuenta.²⁹

Sin embargo y como lo advertía Prawda (1984), uno de los principales riesgos que corren este tipo de propuestas al incursionar en el plano oficial es su institucionalización. La educación comunitaria oaxaqueña, si bien ha podido librar este riesgo en algunas ocasiones - como los nidos de lengua (Soberanes 2011)-, no lo ha podido hacer en otros, como en el caso de los bachilleratos comunitarios de los que hablaré más adelante.

La tensión entre el plano normativo y las acciones de los sujetos que intervienen en la construcción de la perspectiva comunitaria en la época actual no es producto y resultado de procesos contemporáneos. Elsie Rockwell lo hace ver en la relación histórica entre la educación y los pueblos indígenas:³⁰

En toda institución, se da un margen en el cual los individuos pueden asumir de diferentes formas –aplicación, distanciamiento y resistencia- las reglas del juego que establecen otros individuos, jerárquicamente superiores, quienes también se identifican o no con diferentes políticas oficiales de la institución (Rockwell, 2004:4).

En su recorrido histórico por esta relación, abarcando los periodos de la Colonia, la época independiente y el México posrevolucionario, da cuenta de que esta tensión entre lo normativo y la participación de la comunidad en el desarrollo de su propia educación no es un fenómeno reciente:

En la época colonial se pretendía en principio civilizar y castellanizar a los indios, pero también se expresó la intención de evitar que tuvieran acceso a demasiados conocimientos, discusión que continuará (y sigue) vigente durante siglos. Aun así, los pueblos indígenas se apropiaron de muchos conocimientos, herramientas, técnicas, saberes y escrituras que portaban los conquistadores... según su propia evaluación de la utilidad que les podría proporcionar estos elementos. Su herencia cultural ya es por lo tanto un producto de esa compleja historia, resultado de procesos no sólo de imposición o aislamiento cultural, sino también de invención y apropiación (*ibidem*:5).

²⁹ Esto hacía depender las gestiones de permanencias y cambios en el poder. Un funcionario sensibilizado es a veces algo por construir, y al ser cambiados hay que reiniciar el trabajo casi desde el inicio con los nuevos funcionarios. La continuidad de las experiencias institucionalizadas también depende de las decisiones gubernamentales, que pueden ser fatales, como los cambios de directivos y de políticas que permitió el gobernador Gabino Cué durante toda su gestión, 2010-2016.

³⁰ Si bien la autora basa su análisis en la tensión entre la normatividad y la educación destinada para indígenas, se pueden encontrar paralelismo con las tensiones manifestadas de manera específica con respecto a la educación comunitaria.

Con lo anterior, la autora evidencia la capacidad histórica de las comunidades originarias para encontrar márgenes en la estructura y generar procesos de apropiación como una herramienta útil para la vida cotidiana y escolar, que funcionan como una estrategia de resistencia. En su estudio destaca que en la época contemporánea la SEP, para el caso mexicano, es la instancia gubernamental que se encarga de establecer la normatividad a seguir en los procesos educativos, sin embargo ella misma se cuestiona el hecho de la normatividad como norma o regla que incide de manera directa y condiciona la configuración de proyectos educativos. Si bien no desconoce la figura que puede desempeñar la normatividad, aboga por la interacción de múltiples factores en este proceso y sobre todo en la capacidad, e incluso facilidad, que existe para reinterpretar la normatividad, lo anterior a través de la contextualización del estilo normativo de la institución.

Lo que conforma finalmente a dicho proceso (educativo) es una trama compleja en el que interactúan tradiciones históricas, variaciones regionales, numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas, consecuencias imprevistas de la planeación técnica, interpretaciones particulares que hacen los maestros y alumnos de los materiales en torno a los cuales organiza la enseñanza. Las políticas gubernamentales y las normas educativas influyen en el proceso pero no lo determinan en su conjunto... la norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formación explícita original. Es recibida y reinterpretada dentro de un orden institucional existente (Rockwell, 1995:4).

Esta acción hace que la normatividad quede signada a un discurso que se materializa “cuando determinadas personas las retoma, las interpretan, y las usan, ya sea para detener o propiciar acciones, para avalar o denunciar hechos consumados, para castigar o premiar a determinados sujetos” (Rockwell, 2004:14).

A pesar del poco margen existente para maniobrar dentro de la normatividad, Rockwell destaca que le sorprende encontrar repetidamente comunidades o grupos indígenas que han logrado tomar en sus manos la conducción de la educación de sus hijos y exigen una enseñanza escolar de calidad. Lo interesante para ella es ver cómo “estas comunidades trascienden las contradicciones anteriores y definen un espacio propio... para ello, a veces utilizan... partes del discurso dominante para ejercer derechos negados en la práctica y para crear alternativas dentro de los espacios que le son propios (*ibidem*:22).

Con lo anterior se subraya la apropiación semántica que varias comunidades y pueblos indígenas ha hecho valer en materia legal para ser escuchados y obtener apoyos en distintos rubros. Esto evidencia el carácter móvil, diverso y transformador que han experimentado las comunidades originarias, reusando así una concepción inmóvil, definida u homogénea de comunidad. A su vez, muestra su capacidad de adaptación a diferentes escenarios, rompiendo la idea de una movilidad exclusivamente local para mostrarla interrelacionada en planos más amplios como el regional, estatal, nacional, continental e internacional.

Estas tensiones así como los márgenes de acción creados entre la normatividad, las instituciones y las acciones de los sujetos, permiten entender la variabilidad de respuestas y de logros alcanzados en torno a la educación comunitaria en Oaxaca, aun cuando se haya logrado plasmar en la normatividad educativa. Situando esta tensión entre lo normativo y los proyectos comunitarios que acontecen en Oaxaca, Maldonado retoma estos proyectos como innovaciones y menciona que dichas iniciativas se enfrentan a un doble reto:

Por una parte, deben negociar con la normatividad gubernamental para encontrar las formas en que sus proyectos logren tener un cauce institucional, dado que todos ellos pertenecen o se cruzan con la estructura institucional educativa. Y por otro lado, una vez que lograron un lugar aceptado por esta norma burocrática, aspiran a ser cobijados por la normatividad comunal, es decir, a que la comunidad se lo apropie y le dé la dinámica propia de sus marcos normativos comunales (Maldonado, 2004a:38).

Para el caso específico de la UESA-LEMSC, una de las principales tensiones entre la normatividad y el proyecto educativo se generó a partir de la falta de reconocimiento de su plan de estudios. Dicha tensión fue un detonante para el movimiento estudiantil por el registro del plan de estudios en 2015. A grande rasgos³¹ el problema inició por la falta de interés por parte del director general del CSEIIO por llevar a cabo el trámite, en buena medida por desconocimiento y por el cambio constante de directores generales, que como se explicará más adelante es una atribución del gobernador del estado.

Estas luchas por la certificación, que de fondo suponen una demanda de ciudadanía, ha sido abordada por Rojas y González (2016) en el campo de la Educación Superior Intercultural en México. Las autoras argumentan que “la certificación de los estudios profesionales de estas iniciativas instituyentes es la punta de una problemática profunda que

³¹ Este proceso se aborda de manera minuciosa en el capítulo 5

involucra la gestión escolar como un mecanismo de control y un terreno de lucha” (Rojas y González, 2016:83).

El problema real de esta tensión estriba en la adaptación del programa educativo y del currículo a la normatividad establecida.

El reconocimiento de derechos suele ser letra muerta en la esfera de la gestión escolar, ya que la estructura burocrática administrativa, la rigidez de la normatividad y la inexistencia de márgenes reales de decisión autónoma en la gestión, son prácticas que siguen restringiendo el reconocimiento de derechos educativos y culturales, limitando la diversificación curricular y la interculturalización de las prácticas universitarias (Rojas y González, 2016:83).

Teniendo claro el panorama macro que sirve de sustento para la elaboración de proyectos educativos comunitarios en el estado de Oaxaca, sustentados en la comunalidad como base filosófica y epistemológica, para finalizar este capítulo retomo el andamiaje conceptual con que abordo la escuela y los procesos específicos del cruce de culturas que la caracteriza, y articulo la influencia de la comunalidad al abordaje de las dimensiones que forman parte de la encrucijada cultural.

1.5.4.3 Distintas formas de concebir la escuela: la resistencia y la apropiación como herramientas

Como lo señala Rockwell (1997), la escuela y su relación con la cultura han atravesado por distintas reflexiones, desde comprender la escuela como “la institución encargada de transmitir la cultura de la sociedad” (Rockwell, 1997:21), hasta una noción de escuela y cultura más dinámica, permeable, situada y contradictoria. En esta noción de escuela caben distintos procesos culturales, de los cuales la reproducción y la apropiación son ejemplos que retomo por su importancia para comprender el proceso de la educación comunitaria en general y de la UESA-LEMSC en particular, y analizar la configuración disputada, multidimensional y conflictiva de su cultura escolar.

La influencia de la pedagogía crítica en el análisis de la educación y por lo tanto de los procesos que acontecen dentro y fuera de la escuela, forma parte de una corriente de pensamiento que en América Latina se vio influenciada por la obra de Paulo Freire, y más

recientemente por dos de sus principales exponentes: Henry Giroux y Peter McLaren.³² Sus aportes brindan un panorama enriquecedor de la herencia colonial en la escuela, pero también de las distintas formas y medios utilizados por diversos actores para hacer frente a este proceso. Lo anterior es visible en el prólogo que elabora Giroux³³ en el trabajo de McLaren (2007):

El estudio etnográfico de McLaren se encuentra firmemente arraigado en la idea de que las escuelas realizan la función reproductora de preparar a los estudiantes de la clase trabajadora para las labores más bajas del mercado ocupacional. Pero a diferencia de teóricos de la reproducción... él entiende y demuestra que la dinámica de la reproducción tiene lugar dentro de un terreno cultural demarcado por la contestación y la lucha (Giroux, 2007:13).

Si bien es cierto que la escuela ha fungido como la principal instancia de aculturación en una comunidad originaria, la educación comunitaria como propuesta etnopolítica en Oaxaca apela a utilizar el aparato escolar partiendo de la visibilización de la herencia colonial en las aulas para poder hacerle frente, evidenciando la dominación pero a la vez exaltando la resistencia; mostrar su carácter excluyente e incorporar lo excluido. En este sentido y siguiendo la reflexión de Giroux, “la resistencia del alumno está basada, en muchos casos, en la necesidad de dignificar y afirmar aquellas experiencias que moldean sus vidas fuera de la

³² Es importante recordar que existen referencias sobre la comunalidad en los textos de McLaren. Al hablar del contexto de “terrorismo neoliberal en el que nos sentimos más solos en presencia de nuestros conciudadanos” debido a los mensajes contra los que hay que luchar, dice: “También se nos recuerda que nuestra conciencia es nuestra, y sólo nuestra, y las fronteras entre nosotros y los demás son esencialmente inviolables. Si bien es cierto que seguimos atrapados en nuestros cuerpos y que la verdadera intersubjetividad es prácticamente imposible, esto no debería disuadirnos de luchar por la comunalidad” (McLaren, 2012: xviii). Y luego se refiere concretamente al concepto oaxaqueño de comunalidad en relación con los valores de solidaridad y reciprocidad al analizar uno de los capítulos del libro coordinado por Meyer y Maldonado (2011), concluyendo que “un enfoque de la pedagogía crítica revolucionaria se basa en una comunalidad global y estaría abierto a una comprensión relacional (es decir dialéctica) del desarrollo humano” (McLaren, 2012: xviii). En otro texto se refiere a ‘la comunalidad revolucionaria’ como un recurso de lucha: “En este camino estamos amenazados por nuestra propia fragilidad humana, por los que nos traicionarían a nosotros y a los principios de comunalidad revolucionaria, por quienes nos usaría para sus propios fines y por los falsos revolucionarios que quieren ser parte de la lucha sin sacrificar sus posiciones de poder y privilegio” (McLaren, 2013:98).

³³ En el prólogo, Giroux argumenta la cercanía de McLaren con los teóricos de la reproducción, sin embargo destaca su capacidad para ser consiente de los errores cometidos por estos teóricos y buscar la manera de no emularlos en su planteamiento.

escuela...dicha resistencia es tanto un asunto de autoconfirmación como de reacción ante prácticas e ideologías opresoras” (ibídem:14).

A lo largo del trabajo y a través del análisis del cruce de culturas, me centro en mostrar que la agencia social de los estudiantes de la UESA-LEMSC en el plano experiencial, pone en juego procesos de resistencia escolar y extraescolar que operan a través de la apropiación de espacios, prácticas y procesos escolares hegemónicos y de su resignificación. De manera específica, resalto la compleja relación dominación-resistencia que se expresa en el movimiento estudiantil por el registro del plan de estudios de la UESA, que documento en el capítulo 5.

Finalmente, comprender la escuela como encrucijada de culturas (Pérez Gómez, 1995) me demanda también historizar la construcción de la cultura escolar de la UESA. Este planteamiento de Rockwell (2000) y que se reafirma en Freire (1997) desde una perspectiva crítica, supone la necesidad de ubicar a los actores involucrados en esta configuración.

En la presente investigación centro mi atención en la conformación de los estudiantes como sujetos comunitarios, los cuales desde la perspectiva de Zemelman (1997) son productos y productores, es decir, se encuentran definidos en buena medida por su formación comunitaria y su hábitus escolar, pero al mismo tiempo son capaces, a través de distintos procesos emanados de la resistencia, la apropiación y la resignificación, de producir nuevas prácticas, espacios y procesos.

Documentar desde este andamiaje conceptual y metodológico la configuración de la cultura escolar a través de las dimensiones de la encrucijada cultural y explicar las tensiones, conflictos y contradicciones presentes en este entramado, es el eje conductor de esta tesis. Además, centrarme en la cultura experiencial de los sujetos y por lo tanto en el papel desempeñado por los estudiantes en la cotidianidad escolar y en la construcción activa de esta propuesta educativa, representa para mí una forma de retribuirle al proyecto de la UESA-LEMSC y a los estudiantes, lo que durante estos últimos años me han brindado. El compromiso que adquirí hace más de cinco años cuando comencé a colaborar con el proyecto hasta el último día que tuve la fortuna de permanecer, sigue siendo el mismo en la actualidad. Desde ese claro posicionamiento es que a continuación presento el análisis y la reflexión.

CAPÍTULO II. CARACTERIZACIÓN DE UNA DIMENSIÓN SOCIOESTRUCTURAL: LA CULTURA INSTITUCIONAL

Como se analizó en el capítulo anterior, la comunalidad funge como un elemento transversal en la configuración cotidiana de la cultura escolar en la UESA-LEMSC, debido a que sus dimensiones etnopolítica y escolar-formativa están presentes en la construcción formal del proyecto educativo.³⁴ Para seguir explicando el papel específico de la comunalidad en dicha configuración, en este segundo capítulo centro mi atención en la *cultura institucional*, dimensión que integra, al igual que la cultura comunitaria –que se analiza en el siguiente capítulo–, dos de las dimensiones socioestructurales del proyecto educativo, las cuales abonan al análisis del cruce de culturas.

De manera particular, aunque esta referencia sirve para comprender la configuración de la cultura comunitaria, la cultura institucional se circunscribe a lo que Bertely (2000 y 2008) denomina “la acción cultural” para el análisis de la cultura escolar, haciendo referencia a “los procesos históricos, sociales y estructurales que intervienen en la configuración de la cultura escolar y que, aunque no tienen un poder determinista sobre la escuela, constituyen tramas significativas” (Bertely, 2008:41).

Una de las tramas que la autora destaca en este proceso y que indudablemente resulta de utilidad para el abordaje de la cultura institucional, tiene que ver con “las mediaciones, las yuxtaposiciones, las traducciones, las negociaciones, pero, sobre todo, los conflictos entre los fines sociales de la escuela y los intereses particulares de los pueblos indígenas [...] específicos” (Bertely, 2008:41).

A pesar de coincidir con este planteamiento, quiero hacer dos consideraciones:

1. La autora menciona que estas dimensiones de la acción cultural “no tienen un poder determinista sobre la escuela” pero “constituyen tramas significativas”. Para el caso específico que aquí analizo, estas dimensiones socioestructurales influyen, “construyen y posibilitan” (Rockwell, 1995) en la construcción del proyecto educativo

³⁴ En los siguientes capítulos se ahondará sobre la praxis del modelo educativo en la cotidianidad escolar.

y en las prácticas que al interior se desarrollan. Su incidencia no resulta determinante en el proyecto por la agencia misma de los estudiantes mediando estas dimensiones;³⁵

2. Las mediaciones, yuxtaposiciones, negociaciones y conflictos entre los fines sociales y los intereses particulares no es una problemática que se presente exclusivamente en los proyectos educativos gestionados y desarrollados en las comunidades originarias, son una tensión que aplica a la construcción de proyectos educativos en cualquier escenario.

Hechas estas consideraciones, es necesario explicar a qué me refiero cuando hablo de cultura institucional. Ángel Pérez define a la cultura institucional como “el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social” (Pérez Gómez, 2004:127). Para la comprensión de estos significados es necesario indagar en la relación de la institución con las políticas educativas. Usaré la noción de *cultura institucional* para referirme no únicamente al conjunto de significados –históricamente construidos– sino a las prácticas fuera de la escuela, en las dimensiones socioestructurales inmediatas a ella pero que influyen en su configuración.

Desde esta perspectiva, conocer el origen del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), su propuesta y modelo educativo, las instituciones que ha creado y los conflictos internos por los que ha atravesado, me permite presentar un panorama histórico-educativo caracterizado por tensiones y conflictos que inciden en el desarrollo de la UESA-LEMSC. Analizar la cultura institucional como parte integral del cruce de culturas ayuda a comprender la escuela no como un ente aislado sino históricamente situado, dinámico y permeable, donde los factores “internos” a la institución influyen en su configuración al tiempo que los factores “externos” condicionan parte del proyecto educativo.

Finalmente, como he mencionado antes, este trabajo parte de un posicionamiento personal cercano y comprometido con el proyecto educativo de la UESA. Lo anterior representa un sesgo interpretativo que enfrente triangulando las fuentes, pero a la vez me brinda una oportunidad para comprender desde esta posición a los actores que de manera

³⁵ Estos procesos son analizados en el capítulo cuatro, que se refiere a la cultura experiencial.

directa vivieron las tensiones, conflictos y contradicciones que tanto la cultura institucional del CSEIIO como la cultura comunitaria de Santa María Alotepec, aportan a la configuración de la cultura escolar de la UESA-LEMSC.

Quiero destacar que los actores a los que recurro para analizar la dimensión de la cultura institucional en la UESA, cumplen varios roles en cuantos sujetos de investigación. Por un lado está Benjamín Maldonado, mi padre y a la vez teórico de la comunalidad, impulsor de la educación comunitaria en el estado, personal administrativo del CSEIIO y uno de los principales promotores del proyecto educativo UESA. Su perspectiva, no exenta de ciertos sesgos producto de su propia experiencia, es central para reconstruir analíticamente el peso de las culturas institucionales en el proyecto UESA y los márgenes de acción social, pues su mirada condensa las tres dimensiones específicas de análisis del CSEIIO en las cuales ha podido participar: la dimensión institucional, directiva-administrativa y operativa en campo. Asimismo construyo este capítulo con las voces de profesores y directivos de la UESA que a la vez son comuneros de Alotepec, intelectuales locales y asesores o directivos de un BIC, jugando sus posiciones en estas adscripciones múltiples. Finalmente, una voz importante son los estudiantes, poseedores de una experiencia comunitaria específica, que han atravesado tanto por algún BIC como por la UESA.

Esta selección de los sujetos-actores me permite conocer distintas facetas tanto individuales como colectivas, insertas en contextos y tiempos múltiples. Encuentro sumamente enriquecedor que sus perspectivas-reflexiones son producto de dos tiempos diferentes: el primero tiene que ver con las experiencias que vivieron en años anteriores, aportando así reflexiones situadas en un pasado específico; el segundo momento, ligado con el anterior, tiene que ver con la reflexión que realizan en el presente sobre los acontecimientos vividos, que se reconstruyen a la distancia y actualizan sus sentidos.

Estas fuentes y discursos aportan a la estructuración etnográfica del presente capítulo. Considero que explicitar el posicionamiento desde el cual se escribe, no resuelve ni justifica el sesgo existente, sin embargo aporta una mirada reflexiva y posicionada a la configuración de las dimensiones culturales del proyecto educativo que abordaré a continuación.

2.1 El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Lo etnopolítico y lo político en su desarrollo

El interés por indagar en la cultura institucional del CSEIIO responde a dos motivos. En primer lugar, es una institución educativa que surge por la vitalidad alcanzada por el movimiento etnopolítico que desde los ochenta se ha impulsado en Oaxaca, y que si bien tiene en la comunalidad y la organización comunitaria uno de sus principales referentes, a la vez surge como una institución gubernamental y estatal. Esta combinación aparentemente contradictoria, supone roces y tensiones entra ambas perspectivas de origen. En segundo lugar, es una institución que administra no solamente a la UESA en estudios superiores sino que originalmente nace para arropar a los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BICs) en el nivel medio superior. En su génesis, fueron precisamente las dificultades enfrentadas en la práctica del modelo educativo comunitario del BIC, los factores que detonaron el diseño de la UESA, como una vía específica para formar en la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) ofertada en la UESA a los futuros profesores del BIC.

En este sentido, la cultura institucional del CSEIIO se aborda en su proceso histórico, antecedentes y vínculos específicos. El desarrollo del BIC y de su Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) es un antecedente de la UESA, que retomo desde la perspectiva de estudiantes, docentes y directivos que formaron parte en algún momento de diversos planteles y que posteriormente convergieron en la UESA-LEMSC, por lo que están familiarizados con su discurso pedagógico y de educación comunitaria. Estos elementos sirven para proyectar desde la experiencia de los actores algunos indicios de la conformación de la cultura institucional del CSEIIO en los años que lleva operando. Finalmente cabe advertir que mi interés no es definir esta dimensión cultural sino exponer algunas características específicas que ayuden a ilustrar la relación que guardan el CSEIIO y la UESA-LEMSC, mismas que sirvan de base para comprender procesos futuros que abordo en los capítulos siguientes.

2.1.1 Origen y características del CSEIIO

El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) es un organismo público estatal descentralizado, creado con base en un convenio de coordinación suscrito por la SEP y el gobierno del estado de Oaxaca el 14 de enero de 2003.³⁶ El principal fin por el cual se creó era coordinar a los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BICs) surgidos dos años antes y que no tenían, por sus características propias, una institución específica que los coordinara.³⁷ Sin embargo, su creación es además producto del movimiento social y educativo que venía empujando desde años atrás la negociación de espacios políticos e institucionales para el desarrollo de proyectos educativos cultural y lingüísticamente pertinentes, impulsado por importantes actores etnopolíticos en Guelatao, Xanica, Mazatlán Villa de Flores y la zona triqui, por mencionar a algunas de las localidades sede de organizaciones y propuestas:³⁸

...sólo puede entenderse si se reconoce que no fue intención ni propuesta gubernamental la concreción de los derechos educativos indígenas en el nivel medio superior creando el CSEIIO, sino que el origen de los BICs y la concepción y gestión del Colegio están en las acciones de diversos actores del movimiento indígena y magisterial, articuladas en torno a la presencia constante y aguerrida de Servicios del Pueblo Mixe, con el apoyo operativo de funcionarios estatales y federales (Maldonado, 2013a: 9).³⁹

³⁶ El decreto fue publicado en el tomo LXXXV, No. 05, del Periódico Oficial del Gobierno del Estado Libre y Soberano de Oaxaca con fecha 1º de febrero de 2003.

³⁷ Los BICs fueron creados por el gobernador José Murat en Eloxochitlán en julio de 2001. Fueron once los creados en esa fecha como BIC, ya que varios funcionaban ya con otra modalidad. Esto muestra el avance oaxaqueño en educación pues se creaban planteles de educación intercultural cuando la CGEIB tenía apenas unos meses de haber sido creada.

³⁸ Al revisar la sede de los once primeros BICs podemos ubicar las organizaciones etnopolíticas que gestionaron su apertura y continuidad. Los primeros BICs estaban en: 01 Guelatao, 02 Alotepec, 03 Eloxochitlán, 04 Santa María Chimalapa, 05 Choapan, 06 Lachirioag, 07 Nuyóo, 08 Santa María Nutío, 09 Santiago Xochiltepec, 10 El Rastrojo, Copala, 11 Mazatlán Villa de Flores.

³⁹ En Maldonado Ramírez (2014) realizó una síntesis sobre la creación tanto del CSEIIO como de los BICs. Para profundizar de manera particular en las diversas perspectivas que se generan en torno a la construcción del CSEIIO y del modelo educativo de los BICs, consúltese Blanco, Guillén y Reyes (2004) y IEEPO (2004) pues brindan una perspectiva institucional de la creación tanto de la institución como de su modelo educativo. Por su parte, el texto de Pérez (2008) analiza el desarrollo operativo –desde su perspectiva como primer director del CSEIIO– tanto de la institución como de los bachilleratos, destacando los aciertos y obstáculos existentes entre ambas dimensiones. Finalmente el trabajo de Jiménez (2013)

Precisamente por ese origen es que se logró que en el decreto de creación (Artículo 5º) se estableciera que en el Consejo Directivo, integrado por siete personas, tres de ellas fueran representantes indígenas; puestos que han ocupado intelectuales destacados como Adelfo Regino (ayuuk), Melquiades Rosas (mazateco), Juan Carlos Reyes (ayuuk), Nephtalí Ortíz (zapoteco) y Cuauhtémoc Faustino (ayuuk).

Si bien la creación del CSEIIO respondía a la necesidad gubernamental de aglutinar a los BICs ante la demanda de organizaciones indígenas como Servicios del Pueblo Mixe (SER), el Movimiento de Unificación y Lucha Triqui (MULT) y las Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca (OIDHO), era por eso mismo una institución pensada para promover propuestas educativas con pertinencia cultural. Se creó desde una orientación etnopolítica, pues el fin de las organizaciones que lo impulsaron no era tener una escuela más (que ya tenían) o incluir contenidos culturales (que ya tenían en sus planes de estudio), sino garantizar el reconocimiento institucional y los recursos públicos para consolidar las diversas propuestas que ya operaban de facto, claramente etnopolíticas y, en principio, con un horizonte contestatario a la educación convencional. Buscaban consolidar o abrir espacios de educación etnopolítica, cuyo modelo y plan de estudios tendiera a fortalecer la identidad del estudiante y su compromiso con su comunidad y pueblo.

Si bien las bases de creación del CSEIIO tienen que ver con las luchas de intelectuales indígenas y sus organizaciones, esto no quiere decir que durante su desarrollo posterior y en la actualidad, ese compromiso sea una constante. Antes bien, es precisamente la desvinculación paulatina del compromiso con la educación comunitaria, lo que hizo del CSEIIO una institución cuyos directivos priorizan horizontes particulares y de poder por encima de proyectos colectivos hacia una educación con pertinencia cultural y de la concreción de un derecho de los pueblos indígenas.

La génesis del CSEIIO le daba características particulares, inéditas en otras instituciones no solamente del estado sino también del país. Entre sus atribuciones destaca la capacidad para impartir y validar estudios en distintos niveles y modalidades: “educación

brinda una reflexión sobre los cursos y capacitaciones recibidos en campo por la primera generación de profesores y directivos de los BICs.

superior, media superior, de adultos, formación para el trabajo y educación artística, en cualquiera de sus modalidades” (IEEPO, 2004:29).⁴⁰ Por otra parte, su estructura conformada por un Consejo directivo⁴¹ como máxima autoridad, incluso por encima del director general, era indicativa de una toma de decisiones más colegiada que permitiría mantener el sentido original; sin embargo este órgano fue dejando de ser autoridad vigilante del modelo y del sentido de la institución, lo cual tuvo consecuencias graves en el caso de la UESA-LEMSC.⁴²

Otra característica distintiva del CSEIIO y de su potencial etnopolítico es que está facultado para elaborar sus propios planes y programas de estudio y certificar a sus alumnos.⁴³ Finalmente, en gestión de recursos es notable que su presupuesto contempla una aportación de 80% de la SEP y 20% del gobierno del estado (*ibid.*) Con este escenario administrativo, organizativo y económico, el CSEIIO se perfilaba no solamente como una institución innovadora, sino además pertinente y que podría ser capaz de contribuir a articular las distintas experiencias que en torno a la educación comunitaria se habían comenzado a gestar de manera paralela en otros niveles educativos.

Sin embargo, contradictoriamente, al incorporar al sistema oficial del CSEIIO bajo el modelo BIC a las preparatorias de origen comunal que ya venían configurándose como proyectos locales, se caía en un riesgo que Prawda (1984) advierte para la educación comunitaria: institucionalizar la propuesta. Son los retos que enfrentan los proyectos educativos contruidos “desde abajo”, con base social y comunitaria, al incorporarse al sistema educativo oficial, en la medida en que al consolidar su estructura presupuestal e

⁴⁰ Esta facultad para impartir estudios superiores tendría que esperar ocho años para que se concretara – aunque nunca ha sido considerada dentro de las prioridades de la institución–, atendiendo así durante ese tiempo únicamente a los BICs en el nivel medio superior.

⁴¹ Este consejo está integrado “por siete miembros con voto: un presidente, que es el titular del Poder Ejecutivo del estado, el titular del IEEPO, dos representantes de la Secretaría de Educación Pública y tres indígenas representantes de los 16 grupos étnicos de Oaxaca; también componen este Consejo el director general del Colegio como secretario técnico representante de la Contraloría General del Poder Ejecutivo del estado como comisario, quienes solamente tienen voz” (IEEPO, 2004:32).

⁴² Esta falta de autoridad se volvió grave en el régimen de Gabino Cué, pues los tres directores generales del CSEIIO que nombró, modificaron de una manera drástica el modelo de los BICs así como el de la LEMSC, y se dice que la institución no creció sino que engordó.

⁴³ Aunque esto, como se verá, no se refería al nivel superior, ya que para certificar los estudios de los alumnos de la UESA el Consejo Directivo no tenía tal atribución. Este proceso se detalla en el capítulo 5.

institucional, debilitan su propuesta etnopolítica y ven reducidos sus márgenes de acción y decisión. ¿Qué fue lo que pasó con la incorporación de estas experiencias al CSEIIO? Algunos de los proyectos iniciales lograron mantenerse (como el BIC de Mazatlán), pero la mayoría extravió el rumbo y el sentido (como los BICs de Alotepec y de El Rastrojo).

2.1.2 El antecedente de la UESA: la construcción del Bachillerato Integral Comunitario. Experiencias docentes y estudiantiles.

Varias experiencias de docentes y estudiantes de diferentes planteles de los BICs se encuentran en testimonios escritos que compilamos (Maldonado y Hernández, 2013), en un libro donde se discute el papel del CSEIIO y de los BICs a diez años de su creación. En esa compilación se recuperan las experiencias de estudiantes y docentes del BIC, y personal administrativo del CSEIIO; sus testimonios evidencian las debilidades, aciertos y retos que debían afrontar para recuperar el objetivo por el cual fueron creados.

Los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) surgen en Oaxaca en el 2001 como un subsistema de Educación Media Superior. Su modelo educativo es una propuesta que intenta replicar la pertinencia cultural, lingüística, epistémica y política del Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP) de Santa María Tlahuitoltepec, en la región mixe, que en su momento fue una experiencia pionera producto de una larga trayectoria de reflexión educativa comunitaria (González, 2004; Comboni, 2005; Pérez, 2008). No es casual que este bachillerato despertara el interés, pues su propuesta se inspiró en las reflexiones sobre la comunalidad y en el pensamiento de Floriberto Díaz (Robles y Cardoso, 2008).⁴⁴

Cuauhtémoc Faustino, intelectual y abogado ayuuk de Santa María Alotepec y exdirector del BIC 02 de Alotepec,⁴⁵ nos cuenta cómo fue el proceso de creación de los BICs:

¿Porqué un bachillerato de esa naturaleza?. Para llegar acá, es necesario citar que los antecedentes inmediatos de la educación impartida a los estudiantes de comunidades

⁴⁴ La obra de Floriberto (fallecido prematuramente en 1995) fue compilada por Sofía Robles Hernández y Rafael Cardoso Jiménez y publicada dentro de la serie *Voces Indígenas* del Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM.

⁴⁵ Entre los distintos cargos en los cuales se ha desempeñado se encuentran director de BIC, coordinador académico del CSEIIO y profesor de la UESA-LEMSC, también fue miembro del Consejo Directivo del CSEIIO.

originarias son la educación castellanizadora y la educación bicultural, una educación concebida desde el oficialismo y que no implica otra cosa más que justificar la existencia del propio Estado. No es sino hasta la década de 1970 cuando algunas organizaciones sociales, líderes de comunidades y profesores indígenas de educación básica sienten la preocupación y la necesidad de tener una educación pertinente para los pueblos originarios, que fuera ahora sí acorde a su realidad, a los saberes locales, la lengua, sus sistemas normativos, la relación hombre-naturaleza estuvieran plasmados o se vieran reflejados en la currícula, participando en su construcción. A ello obedece en gran parte la existencia de los BICs y por ello todos están en comunidades originarias donde el común denominador es la existencia de la concepción colectiva definida por los antropólogos Juan José Rendón y Floriberto Díaz como la comunalidad (Faustino Reyes, 2013:14).

La pertinencia cultural no era una petición a las instituciones del Estado, sino que lo que se negociaba era el reconocimiento y la gestión de los apoyos de las políticas educativas interculturales a experiencias autogestivas ya existentes y en construcción desde tiempo atrás, que buscaban fortalecer el trabajo que realizaban las organizaciones etnopolíticas. Su sentido original era formar adecuadamente a las generaciones de jóvenes indígenas para fortalecer la vida comunitaria. Esa era su razón etnopolítica de existir.

Después de un proceso político en el marco de la coyuntura electoral del 2000, el gobierno del estado negoció con representantes de la SEP la supuesta réplica del modelo educativo y pedagógico comunitario del BICAP en otros bachilleratos en el estado. Esto creó la estructura administrativa e institucional y su marco normativo, en el que varias experiencias educativas gestadas localmente buscaron cobijarse, sobre todo para garantizar la disposición de recursos docentes y materiales así como el reconocimiento de validez oficial de los estudios de media superior.⁴⁶

⁴⁶ Este proceso de recuperación del modelo BICAP para la construcción del BIC y su modelo educativo está documentado en IEEPO (2004) y Pérez (2008). González Apodaca (2008) problematiza la construcción de tres proyectos educativos en el nivel medio superior específicamente en las zonas del alto y medio mixe – el BICAP en Santa María Tlahuitoltepec, la preparatoria comunitaria en Santa María Alotepec y el bachillerato comunitario en Totontepec– y expone de forma detallada el papel que juegan las “redes sociales” en la gestión y desarrollo de las propuestas educativas. Dichas redes, que son caracterizadas de manera específica y que se encuentran atravesadas entre sí y por lo tanto expuestas a tensiones y conflictos tanto internos como externos, se disputan abiertamente el control material y simbólico de las instituciones. Ubica la red gubernamental neoindigenista, las redes étnico-indianistas, las redes magisteriales proindianistas y las redes migratorias comunales, que parten de intereses distintos que guían su accionar, encontrando en la escuela una arena de disputa. Como la autora señala, el proceso que origina el uso del modelo del BICAP para replicarlo a través del BIC se da en un contexto de alta tensión por el cambio sexenal en el 2000, a través de un acuerdo entre las redes gubernamentales del estado y de

Al aperturarse los primeros BIC en el año 2001, la formación de profesores era una necesidad central para consolidar el proyecto. Inicialmente se logró capacitar a profesores para que trabajaran bajo el sistema modular, que se había retomado en el BICAP bajo la asesoría de académicos de la UAM Xochimilco. Sin embargo otras características del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) de los BICs demostraban lo complejo que resultaría el trabajo:

Al arranque formal de actividades en las escuelas, un grupo de docentes que pondrían en marcha en los bachilleratos el planteamiento educativo tomaron el diplomado “Educación Centrada en la Comunidad, su entorno y sus relaciones Interculturales”, coordinado por la UAM-X, pero no fue suficiente; quedaron algunas lagunas causadas por el hecho de que los docentes en su gran mayoría no conocían el contexto comunal y no hablaban la lengua local, con la agravante de que no eran originarios de las comunidades. Claro está que el éxito no dependía únicamente de estas condiciones, había y hay otros factores, a una década de distancia de haberse creado persisten las lagunas y es un asunto urgente que hay que atender (Faustino Reyes, 2013:14).

Siguiendo esta reflexión ¿dónde se podía encontrar profesores formados con esas características? ¿Qué escuela ofrece un programa para atender esta diversidad? ¿Cómo aspirar a la innovación con las mismas estructuras? Las respuestas quedaban en el aire, se tenían las intenciones y las orientaciones pero no los medios para ejecutarlas. La realidad empezaba a alejarse de sus expectativas.⁴⁷

la federación, cuyo fin era la reproducción del modelo educativo del BICAP. La institucionalización del modelo educativo del BICAP genera el distanciamiento de las redes gubernamentales neoindigenistas, cuyo padrinazgo político representaba estabilidad en materia económica para la institución. Lo anterior provoca que, por un lado, la relativa estabilidad financiera de la institución se ponga en cuestión, pues a falta de padrinazgo político el proyecto tiene nuevamente que buscar alianzas y apoyos a través de las redes generadas con antelación, sin embargo este proceso hace que se tengan mayores facilidades y márgenes en cuanto a la operatividad y desarrollo institucional orientado hacia lo comunitario.

⁴⁷ “El primer obstáculo para un modelo de educación pertinente en los BICs eran los docentes. A pesar de la gran capacidad y compromiso de muchos de sus primeros profesores, el MEII fue creado a su imagen y semejanza, o sea como un modelo de educación indígena pero para ser llevado a cabo por docentes no indígenas. Después fue peor pues en poco tiempo fueron despedidos o se fueron muchos de los mejores maestros y cuando en el 2006 se crea el sindicato entonces quedan los BICs atados a docentes que no son los adecuados para un modelo innovador de educación indígena” (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores, septiembre de 2016).

2.1.2.1 Reflexiones de los estudiantes en torno a la operatividad del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII)

Las tensiones entre el planteamiento teórico del MEII y su práctica escolar cotidiana, se expresan en las perspectivas de los estudiantes que pasaron por el BIC. Sus experiencias no reflejan la realidad de la totalidad de los planteles, pero evidencian las dificultades y contradicciones existentes en su implementación dentro y fuera del aula. Una de las principales debilidades del proyecto educativo era la formación de los docentes.

Riaño y Hernández (2013), egresados del BIC 24 de Santiago Tetepec, plantean que uno de los principales fines explícitos de este modelo es “impartir una educación intercultural que enfatice la identidad propia de las comunidades para rescatar, conservar y recrear la lengua, cultura y autonomía de los pueblos indígenas” (IEEPO, 2002:10). Ambos cuentan su experiencia en la clase de lengua materna en el plantel 24, ubicado en la región mixteca de la costa:

Nadie quería entrar porque no se hacía nada, y lo que es más, el profe preguntaba de manera general en el grupo: ¿Quién quiere tener su calificación alta? Y de inmediato la mayoría comenzaba a alzar la mano y el profe les decía que para lograrlo tendrían que acudir a limpiar por las tardes unos árboles frutales que se encontraban dentro del BIC. El profesor anotaba a los compañeros que estaban dispuestos a realizar la tarea y al momento de hacer los exámenes parciales sacaba su lista para ver quiénes limpiaron correctamente y les ponía su calificación, para aquellos que no habían acudido a limpiar los arboles les dejaba un trabajo que nunca revisaba o de plano, si uno no simpatizaba con el profesor, éste lo reprobaba o mandaba a extraordinario (Riaño y Hernández 2013:56).

Los testimonios sobre las condiciones en que cursaban la materia de Lengua Materna, contemplada en el mapa curricular y asociada con las lenguas indígenas sin problematizar que en algunos casos la lengua materna pudiera ser el español, revelan problemas comunes en contextos diglósicos y multilingües. Retomo el testimonio de una egresada del BIC 18 ubicado en la comunidad mixteca de San Agustín Tlacotepec, Tlaxiaco:

Si bien el modelo está, a mi juicio, muy bien planteado, no en todas las materias se lleva a cabo tal y como debería de ser; hay algunos docentes que desconocen el modelo o que no están especializados del todo en su área de trabajo. Un ejemplo claro es el que se presenta en la materia de lengua materna, en donde la clase era dada por un asesor que hablaba zapoteco y eso nada tiene que ver con la lengua mixteca (Silva Silva, 2013:64).

Uno de los principales fundamentos del MEII tiene que ver con “rescatar, conservar y recrear la lengua” (IEEPO, 2002:10), premisa que va acompañada de un componente cultural a través la formación para el fortalecimiento de la identidad “propia” indígena.⁴⁸ Para lograr los resultados esperados, el área de conocimiento “Lenguaje y comunicación”⁴⁹ se cursa en los dos primeros módulos (semestres)⁵⁰ por medio de las unidades de contenido⁵¹ (asignaturas) en las que se aborda *lengua materna I, II y III*.

⁴⁸ Las otras premisas que forman parte del diseño curricular del BIC son:

- Vinculación de la institución y su programa académico con la comunidad y el trabajo productivo para su desarrollo autónomo.
- Educación de los alumnos en conciencia de la interacción del conocimiento con la naturaleza, para su preservación, restauración y desarrollo.
- Educación Integral Modular por investigación de objetos de transformación y perfiles de desempeño, orientada por múltiples herramientas metodológicas de las distintas áreas del conocimiento.
- El programa se adapta dinámica y sensiblemente al momento histórico según las necesidades y perspectivas de desarrollo integral y sostenible de los pueblos indígenas.
- Programa académico integrado desde el concepto de complejidad transdisciplinaria, vinculando áreas de conocimiento y módulos.
- Educación humanista, ética, integral, crítica y creativa.

⁴⁹ Son dos objetivos del área de conocimiento de lenguaje y comunicación:

- 1) Contribuir a la estructuración del pensamiento, comprendiendo la importancia de la diversidad del lenguaje en ambientes diferenciados social y culturalmente, facilitándose -con ello- la comunicación, la cual está constituida por sistemas de signos, símbolos, significados y relaciones convencionales que permiten la interacción del ser social en distintos contextos.
- 2) Los conceptos que rigen las disciplinas de esta área son identidad y comunicación, entendida esta última como la capacidad corporal, intelectual, social y afectiva para intercambiar información, comprender e interpretar el mundo, mediante el uso de distintos códigos y medios. La importancia de este campo es trascendental porque los lenguajes permiten la apropiación de la identidad y la realidad siendo, además, uno de los ejes a partir de los cuales la humanidad se vincula (IEEPO, 2002:21).

⁵⁰ El *módulo* se entiende como “una unidad sistematizada de enseñanza-aprendizaje que provee de herramientas conceptuales y actividades prácticas agrupadas en unidades de contenidos de las diversas áreas del conocimiento, que nos acerquen a la comprensión de la realidad y su expresión en distintas manifestaciones sociales; donde alumnado y docente trabajan teórica y prácticamente, en equipo, mediante técnicas grupales en torno a una problemática vigente, relevante, pertinente y socialmente definida para encontrarle soluciones” (IEEPO,2002:81).

⁵¹ Por *unidades de contenido* se refieren al “nivel de concreción del saber teórico, prescriptivo y práctico correspondiente a los Guía temática obligatorios del aprendizaje de materias¹⁴ afines en cada área del conocimiento. La unidad de contenidos posee una doble dimensión cognitiva: es graduación y enlace del conocimiento para dimensionar la comprensión y solución de objetos de transformación, en el proceso curricular” (IEEPO, 2002:84).

En estas asignaturas que son seriadas, se parte de: “reconocer la importancia de la lengua materna y los principales elementos valorativos del grupo al cual pertenecen, para fortalecer su identidad” (IEEPO, 2002:26). Como objetivo de Lengua Materna II, se espera que el estudiante logre: “reconocer las características fonéticas de su lengua materna y los principales elementos valorativos del grupo al cual pertenece, como elemento de cohesión de la comunidad” (ibídem:34). Finalmente, en Lengua Materna III se busca que el estudiante pueda: “elaborar los materiales necesarios en su lengua materna que le permitan dar a conocer los principales elementos culturales de su comunidad” (ibid).

En el plano prescriptivo el planteamiento es interesante e innovador,⁵² pues además de reconocer y fortalecer la lengua como base, a través de diferentes herramientas y medios se producirían los materiales que ayudaran tanto al estudiante como al colectivo a fomentar el uso de la lengua. Sin embargo los testimonios dejan ver algunas de las dificultades presentadas en la cotidianidad escolar al respecto.

En un trabajo previo (Maldonado, 2014) observé esta tendencia en otros cinco planteles diferentes, encontrando matices interesantes sobre esta situación. Por ejemplo para Gabriel, estudiante del BIC 21 de Santiago Ixtayutla, donde la lengua indígena es el mixteco, el profesor, a pesar de hablar mixteco aunque de otra variante, daba la clase en español. En el caso contrario, Rosa Elvia cuenta que en el BIC 27 de Álvaro Obregón el profesor era originario del Istmo y se comunicaba todo el tiempo en la lengua de la comunidad, el zapoteco (Maldonado Ramírez, 2014:108).

Otra área curricular del MEII es la “Educación Integral Modular por investigación de objetos de transformación y perfiles de desempeño, orientada por múltiples herramientas metodológicas de las distintas áreas del conocimiento” (IEEPO, 2002:10). Esta tenía como principal objetivo la formación para la investigación.

Al respecto, García Bautista (2013) expone su experiencia en torno a dos elementos característicos del sistema modular desarrollado en el BIC 08 ubicado en la comunidad mixteca de Santa María Nutío: la investigación y la planeación modulares. Con respecto a la

⁵² Sin embargo, la vieja tradición de trabajar la lengua indígena solamente como materia de estudio y no como vehículo de enseñanza-aprendizaje, alejaba al MEII y los BICs de la pertinencia que se esperaba lograr en un modelo de educación indígena.

primera, menciona que con el paso del tiempo las líneas de investigación perdían la inercia con la que habían comenzado e incluso, desde su perspectiva, “se trataba de la posibilidad de presentar un trabajo más, bajo los lineamientos de la institución, que sólo se quedaba en la teoría sin contemplar el aprendizaje que podíamos obtener de ello; por consiguiente la participación de la comunidad con la escuela fue declinando” (García Bautista, 2013:59).

Esta situación se presentaba, a su juicio, porque el origen mismo del cual partía la investigación no era participativo: “nunca tuve la oportunidad de participar en la planeación de algún módulo, inclusive ni mis demás compañeros” (ibíd.), lo que significaba que se hacía investigación por cumplir más que por aprender: “se volvía una tarea sumamente complicada la integración de las demás asignaturas al tema en cuestión. Pienso que por esa razón los resultados esperados nunca llegaron a concretarse (García Bautista, 2013:60).⁵³

La falta de participación estudiantil en la planeación modular y el verticalismo, cuando no autoritarismo, del docente, influía en el interés que podía despertar la línea de investigación, que además los estudiantes debían trabajar todo el semestre.⁵⁴ Al igual que el caso anterior, no caben las generalizaciones, sin embargo estas carencias en la formación en los BICS eran preocupaciones que se discutían durante las sesiones en la UESA, donde los estudiantes analizaban críticamente su propio proceso de formación.

Un tercer elemento relevante en el Modelo Educativo de los BICs es la vinculación comunitaria. El MEII hace referencia a la “Vinculación de la institución y su programa académico con la comunidad y el trabajo productivo para su desarrollo autónomo” (IEEPO, 2002:10). Empero, la distancia entre objetivo y práctica real también es muy grande en este tema. García Santiago (2013), estudiante mixteco, relata su experiencia en el BIC 15 de San Antonio Huitepec:

⁵³ El problema de la investigación en los BICs, que no abordaré aquí, es de extrema gravedad pues es un modelo basado en la investigación que se deja en manos de docentes que no son investigadores, que no hacen investigación, que imponen métodos a los estudiantes suplantando su participación formativa y que no se preocupan por tener resultados finales de cada investigación.

⁵⁴ Esta dificultad planteada por García Bautista contrasta, por ejemplo, con el modelo de las Secundarias Comunitarias donde, por ejemplo, se puede ver el involucramiento de los asesores, estudiantes, padres de familia, autoridades municipales y miembros de la comunidad al generar el proyecto de investigación (Wagner, 2008; Slutsky-Moore, 2011; Motola, 2009; Antolínez, 2010). Lo anterior representa un compromiso compartido y por lo tanto orienta a que con el proyecto se construya conocimiento en lugar de simularlo, sin dejar de cumplir el plan de estudios.

Dicho vínculo no se llevaba a cabo al 100% ya que únicamente se relacionaban en la participación de las festividades del pueblo y, en algunas ocasiones, en el desarrollo de ciertos proyectos de intervención, los cuales eran vistos únicamente como algo para aprobar la materia por parte de los alumnos y como algo que se tenía que hacer por parte del docente, mas no como algo que realmente sirviera a alumno, al BIC y a la propia comunidad (García Santiago, 2013:67).

La vinculación comunitaria en el MEII buscaba desarrollar, a través de proyectos productivos, relaciones estrechas entre la escuela y las formas de vida locales y sus prácticas productivas y sociales. Aunque puede resultar loable, hay una gran dificultad en entablar este proceso. El testimonio de García Santiago (2013) permite apreciar que una de las principales debilidades de la vinculación en los BICs está en considerarla como un requisito académico más que como una estrategia de aprendizaje y una oportunidad para poner el conocimiento construido al servicio de una comunidad originaria.

Al concebir la vinculación comunitaria como implementación de proyectos productivos, la vinculación se convierte en una tarea efímera y no sedimentada, que cuando se llega a realizar se acaba en cuanto el proyecto productivo culmina. Por lo tanto no es propiamente una vinculación sino en todo caso una forma acotada de participación comunitaria. Asimismo, la propia cultura institucional de la escuela la obstaculiza, con los constantes cambios de adscripción de los asesores de un plantel a otro. Es verdaderamente difícil para la comunidad saber qué es lo que hace la institución y quiénes participan en ella.

Según Maldonado, un punto que explica el poco éxito de la vinculación comunitaria de los BICs es su interpretación equivocada, derivada de una apropiación superficial del modelo:

En el CSEIHO no se ha logrado comprender que el objetivo de la vinculación comunitaria es básicamente académico y no es la promoción del “desarrollo” mediante proyectos productivos. Siguiendo el modelo de la UAM, a través del análisis intersectado de la realidad es como se debía producir aportes para la comprensión de los problemas de la comunidad y estar en condiciones de sugerir propuestas para discutirlos. Es una vinculación principalmente académica, de la que resultarían beneficiados la comunidad (al tener investigaciones en las que pueda fundamentar sus decisiones) y los estudiantes (al poder recoger saberes y enriquecerlos y devolverlos orgánicamente). Pero ninguna de las dos cosas sucede porque los docentes insisten en enfocarse a proyectos productivos y los estudiantes se desentienden de la responsabilidad de colaborar con su comunidad y región como estudiantes, o sea

aportando conocimientos” (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores, septiembre de 2016).

Finalmente, en las experiencias de los estudiantes se destaca fuertemente y de manera transversal la falta de formación docente en una perspectiva de educación comunitaria, lo que remite al perfil requerido para los asesores del MEII, pues será el docente (llamado intencionadamente asesor-investigador) el que se encargue de desarrollar a nivel áulico y comunitario la propuesta del modelo.

Al respecto, el perfil de los asesores investigadores, planteado de forma explícita en el MEII, establece 11 cualidades:

1. Dominio de conocimientos básicos en áreas relacionadas con educación: sociología, antropología, psicología social, filosofía, epistemología, ética, pedagogía y didáctica modular por objetos de transformación.
2. Dominio excelente de conocimientos de su propia disciplina y apertura para mantenerse al tanto de sus avances; con inclinaciones a identificar los enlaces conceptuales, metodológicos e instrumentales con otras disciplinas, de acuerdo al concepto de complejidad creciente (transdisciplinariedad).
3. Capacidad para la dirección y trabajo en grupos conformados bajo los principios del modelo BIC.
4. Pensamiento reflexivo, crítico y creativo.
5. Investigador de su práctica docente, para autoevaluar su trabajo.
6. Interés ético por el desarrollo personal de otros y de sí mismo.
7. Capacidad para proponer gradualmente, de forma racional y creativa nuevas formas de trabajo, de acuerdo al programa del BIC
8. Interés por la investigación y el servicio.
9. Actitudes de solidaridad, colaboración y respeto a otras ideas.
10. Mediador pedagógico y comunicacional para orientar y facilitar el aprendizaje con apoyo de las nuevas tecnologías.
11. Disposición y compromiso con el pensamiento y trabajo comunitarios. (IEEPO, 2002:13-14)

En contraste, la experiencia de Hernández Vázquez (2013) en el BIC 09 de Santiago Xochiltepec es ilustrativa:

Varios de los docentes no tenían vocación por la educación, es decir, estaban dando clases por necesidad de trabajar mas no por gusto o por querer mejorar la educación. Los asesores no son los adecuados, o sea, no tienen el perfil de docencia para impartir clases, ni para realizar investigaciones. No se duda de la capacidad y de los conocimientos de cada asesor, ya que cada quien tiene lo suyo, es decir, los asesores tenían un amplio conocimiento acerca su área o profesión, sin embargo, para su

desempeño como docentes no tenían ni la preparación ni la experiencia, ya que el dar clases no se puede reducir a la simple exposición ni tampoco a llenar el pizarrón de letras o números, sino que es más bien una interacción recíproca entre los estudiantes, los asesores y la comunidad, en un ambiente de equidad y respeto (Hernández Vazquez, 2013:70)

Pronto, este problema se volvió una constante en los BICs. Era necesario intervenir y reorientar el MEII con profesores formados específicamente para dicho modelo, quienes además hubieran conocido estas tensiones y reflexionado sobre sus propias experiencias escolares y cursos de vida. La UESA-LEMSC surgió entonces como una respuesta a ese problema, una institución concebida para formar las futuras generaciones de docentes pertinentes para los BICs.

2.1.2.2 Entre el CSEIIO y el BIC. Reflexiones sobre el modelo educativo

A través de la experiencia adquirida como comunero de Santa María Alotepec, asesor y director de un BIC, así como miembro del Consejo Directivo del CSEIIO, Cuauhtémoc Faustino Reyes, quien también se desempeñó como profesor y coordinador académico en la UESA-LEMSC, explica cuáles son las tensiones que han atravesado tanto el CSEIIO como el BIC a lo largo de los primeros diez años de vida del Colegio.

En primer lugar está la incertidumbre generada entre autoridades municipales, directores de planteles, estudiantes, docentes y padres de familia por el hecho de no contar con una institución específica que arropara este naciente subsistema de los BICs, pues durante sus primeros dos años de vida fueron parte de la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior del IEEPO. Ese organismo, según Cuauhtémoc, “no tenía idea de cómo operar once bachilleratos de tipo comunitario, y si lo tenía era con las formas con que habían fracasado la educación castellanizadora y la bicultural” (Faustino, 2013:15).

Al crearse el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca en 2003 “se gestó la estructura oficial para dar paso a su fortalecimiento y consolidación. Eso prevalecía al menos en el imaginario colectivo, con el paso de los años hubo avances sustanciales pero también nubarrones en sus primeros cuatro años de existencia (2003-2007)” (ibíd.). Durante ese corto periodo, el CSEIIO tuvo cuatro directores generales, a pesar de que

su decreto de creación establece que el cargo dura un periodo de tres años. Los cambios los determina el Gobernador del estado:

En virtud de que el nombramiento del director general es facultad del gobernador del estado, como lo establece el artículo 7 del decreto de creación, queda claro que es un cargo político, en el cargo no llega ni permanece quien tiene los atributos para conducir académicamente el CSEIIO y consolidar los BICs, sino aquél que ha sido fiel al sistema o al gobernante en turno (Faustino Reyes, 2013:15)

En los hechos, la designación del director general ha estado supeditada a acuerdos políticos establecidos, según el régimen político en turno, desde el PRI⁵⁵ hasta la Coalición encabezada por el anterior gobernador del estado de Oaxaca, Gabino Cué.⁵⁶ La inestabilidad administrativa-institucional que esto provocó fue determinante en el rumbo de la institución y en el desarrollo del modelo educativo. El CSEIIO es una institución con 14 años de vida y por ella han transitado 9 directores generales, entre los que predominan los de origen istmeño, grupo de gran influencia política en el estado:

Tabla 2 Directores generales que ha tenido el CSEIIO desde su creación hasta la fecha

Titular	Periodo de gestión	Pueblo de origen
Ing. Fidel Pérez Díaz	2003-2004	Mixe
Ing. Nephtalí Ortiz Medrano	2004-2005	Zapoteco Serrano
Dra. Floria Edaena Saynes Vásquez	2005-2006	Zapoteco del Istmo
Ing. Juan Carlos Castillo Ruiz	2006-2007	Zapoteco del Istmo
Lic. Herón García López	2007-2010	Mixteco
Lic. Saúl Vicente Vásquez	2010-2012	Zapoteco del Istmo
Mtro. Francisco Pablo Munguía Gaytán	2012-2014	n/a
Mtro. Guillermo Bernal Gómez	2014-2017	Zapoteco del Istmo

⁵⁵ Partido Revolucionario Institucional.

⁵⁶ No es objeto de esta investigación profundizar en los motivos y favores políticos para la designación de los directores generales, mi intención es hacer un análisis general el desarrollo del modelo educativo comunitario.

Lic. Emilia García Guzmán	2017	Mazateco
---------------------------	------	----------

Fuente: Elaboración propia⁵⁷

Los “padrinazgos políticos”, “ayuda política” o simplemente “ajustes de cuentas” son prácticas que han caracterizado la designación de los directores generales al CSEIIO. La influencia de los nodos de una red gubernamental neoindigenista, descrita por González Apodaca (2008) al estudiar la gestión de proyectos educativos en la región mixe alta, en el caso del CSEIIO se expresa en torno al control simbólico y material de la institución por ciertos grupos en disputa. Es relevante visibilizar esta tensión en una institución que ostenta (nominalmente al menos) un enfoque comunitario pero que se maneja como un proyecto político gubernamental. Esto sitúa la problemática de la cultura institucional ya no únicamente como un contexto sino como un escenario de disputa que está presente en el desarrollo mismo del modelo educativo de la UESA.⁵⁸

Ahora bien, regresando a la relación que guarda el BIC con la creación de la UESA, hago énfasis en dos elementos más que ilustran las tensiones al interior del CSEIIO para operar el modelo educativo comunitario en el BIC: el papel de las academias en la formación continua de los docentes y las políticas lingüísticas al interior del CSEIIO.

Las academias son las reuniones de docentes por área de conocimiento, que pretenden crear comunidades temáticas de intercambio de experiencias y capacitación. Aunque su nombre ha variado, su función sigue orientada al mismo objetivo: “lograr que los docentes formen estudiantes conscientes, críticos, analíticos de su realidad y que tengan las mismas posibilidades de ingreso a cualquier institución educativa de nivel superior” (Faustino Reyes, 2013:16). Este horizonte está apoyado por un proceso de capacitación y aprendizaje del docente, quien debe adquirir las herramientas necesarias para encaminar el proceso del estudiante.

⁵⁷ Dependiendo el locus desde donde se analice, existen diferentes testimonios de las administraciones llevadas a cabo por cada uno de los Directores generales del CSEIIO. La mayoría de éstas se encuentran documentadas –hasta 2012- en Maldonado Ramírez y Hernández (2013).

⁵⁸ Este tema se aborda de manera específica en los capítulos 4 y 5.

Sin embargo, entre los docentes de los BICs el tema de la capacitación por medio de las academias perdió su sentido y devino en tensiones:

Cada vez que el Colegio pone en marcha la capacitación a través de las academias hay una serie de cuestionamientos emanados del cuerpo docente, en torno a las formas, al contenido y a las personas encargadas de impartir el curso; en muchos casos los cuestionamientos son bastante razonables, sea porque no se les toma en cuenta, o porque no se recoge la experiencia que hay en las escuelas o porque simple y llanamente [dicen que] hay buenos docentes y [que] no están de acuerdo con las propuestas. Lo cual es digno de reconocerse, pero también hay que decirlo: hay docentes que sin temor a equivocarme no han siquiera leído el MEII y así no se puede hacer un trabajo serio y bien orientado (Faustino Reyes, 2013:16)

Otra tensión en torno a la capacitación de los asesores del BIC tiene que ver con los recursos y su aprovechamiento, pues a pesar de que la asistencia era prácticamente del 100%, no se contaba con un procedimiento de evaluación y seguimiento de los resultados en la práctica. Para algunos asesores del CSEIIO es obvio que los resultados no se ven:

Si ponemos en la balanza cuánto se ha invertido en recursos financieros, materiales y humanos y cuál ha sido el aprovechamiento en términos cualitativos, encontramos que en la primera la inversión en todos los rubros es bastante alta, pero del segundo no hay dato que corrobore que ha sido provechoso. Hasta el momento el Colegio no ha hecho ninguna evaluación integral del desempeño docente y a doce años después de haber iniciado los BICs es necesario (Faustino Reyes, 2013:16).

La capacitación no es formación inicial, su finalidad es de capacitación y actualización, no de formación. Al respecto, Cuauhtémoc Faustino argumenta que los asesores-investigadores “piensan que el Colegio tiene la obligación de formarlos, y eso no puede ser. El CSEIIO tiene la obligación de realizar cursos de inducción o actualización, pero de ninguna manera para formarlos profesionalmente” (Faustino Reyes, 2013:17).

La capacitación consiste en una semana –aproximadamente– en la que todos los asesores-investigadores de los BICs reciben cursos, talleres y asesorías por áreas de formación. Tanto en 2014 como 2015, se recurrió a una institución sede de la semana de capacitación, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 201 y la Universidad La Salle (ULSA) respectivamente, que recibieron a más de 450 profesores de los 45 BIC que existen en el estado.⁵⁹

⁵⁹ Actualmente se encuentran registrados 49 Bachilleratos Integrales Comunitarios en el estado.

Sin embargo, en una mirada más de fondo, el tema de la formación se relaciona con el proceso de selección y contratación del personal docente, donde se prioriza que los aspirantes tengan el perfil del área de conocimiento, y se descuida la experiencia docente y la formación pedagógica específica que los haga competentes para dar clases. Este elemento es señalado por los propios estudiantes de los BICs; por ejemplo Hernández Vázquez (2013) recuerda que en su transitar por el BIC 09 de Santiago Xochiltepec sus maestros eran muy buenos en sus respectivas áreas de formación, pero para la docencia y el desarrollo de investigaciones dejaban mucho que desear.

¿De quién es entonces la responsabilidad de la formación de los asesores-investigadores? Mientras se buscaba a quién responsabilizar, estas dificultades se presentaban en la operación cotidiana y en buena parte limitaban el potencial del MEII.⁶⁰

El segundo elemento a analizar es el de las políticas lingüísticas en el CSEIIO. Donaldo Monterrubio Reyes es etnólogo por la ENAH y comunero de Santa María Alotepec. Trabajó como asesor-investigador en el BIC 02 al frente del área de lengua materna durante algunos años y posteriormente se integró como profesor de la UESA-LEMSC, como coordinador del área de investigación. Este personaje reflexiona sobre el papel que tuvo la lengua materna en los BICs, tanto en la academia de lenguas como en el aula. Según su perspectiva “el pilar de este modelo educativo integral y modular está sustentado en la reivindicación de la cultura y la lengua” (Monterrubio, 2013:19).

La necesidad de incorporar el uso de la lengua originaria en el aula y de trabajar en su reconocimiento y revitalización, no surge en el vacío ni como una iniciativa específica del CSEIIO, sino que tiene una larga historia en las políticas educativas nacionales y su instrumentación local, así como en las demandas del movimiento social y pedagógico del magisterio. Si bien se visibiliza más claramente a raíz del alzamiento del EZLN de 1994, en

⁶⁰ “La capacitación a docentes se volvió una fiesta de engaños, pues el CSEIIO hacía como que cumplía (pues a pesar de organizar lo mejor posible los cursos nunca dio seguimiento a estos eventos y sus resultados) y los maestros hacían como que aprendían. Pero es obvio que no se aprende a investigar mediante cursos de unas horas si no se practica la investigación en las escuelas. El costo económico era altísimo con beneficio escaso, y la capacitación se volvió contra el Colegio pues eran momentos privilegiados para tener reuniones sindicales” (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores, septiembre de 2016).

Oaxaca desde la década de los setenta y principios de los ochenta había sido una demanda y un espacio de construcción en el terreno educativo, como parte de la defensa de los derechos educativos y culturales de las comunidades.

En el sistema BIC el planteamiento resultó innovador; sin embargo, pronto se reveló su complejidad en la práctica, como política institucional y trabajo áulico. En la Academia de Lengua del CSEIIO, en donde se promovía la capacitación de los asesores:

se detectó que muchos de ellos no dominaban la lengua indígena que impartían, cubriendo sólo el requisito de hablarla un poco; otros aunque dominaban la lengua, no tenían las herramientas metodológicas y lingüísticas. Se solicitó entonces que hubiera más espacios de capacitación y se trabajara una guía temática común, lo que hasta la fecha no se ha hecho (Monterrubio, 2013:19)

Los intentos por atender la problemática a nivel institucional implicaron desde la contratación de Técnicos Lingüistas –esto es, docentes hablantes de lenguas indígenas, que podían no tener licenciatura, pero que ganaban menos sueldo que un asesor-investigador– hasta la creación de una academia especial para las lenguas indígenas; sin embargo estas iniciativas, tal y como lo expone Donaldo, no progresaron. En el plano experiencial cotidiano, refiere que “los asesores de lengua materna hemos trabajado de manera aislada, usando las metodologías que creemos más adecuadas o a nuestro alcance; son escasos los BICs donde se trabaja formalmente la lengua materna” (ibídem:20).

Los supuestos que se tenían sobre el dominio y la enseñanza de las lenguas indígenas por parte de asesores que provenían de la propia comunidad sede de los BICs, resultaron muy distintos en la práctica. En el año 2013, Donaldo señala que:

De los 11 docentes del BIC de Alotepec, 7 no hablan la lengua local y 4 hablan el mixe pero ninguno de ellos usa su lengua originaria para impartir clases, incluyendo al Asesor de Lengua Materna. En un tiempo se creyó que asignando sólo asesores mixes éstos usarían la lengua para la impartición de sus clases, lo cual no fue así, éstos usan la lengua oficial, aunado a que no saben escribirla ni leerla (la lengua materna) (Monterrubio Reyes, 2013:21).⁶¹

A estos problemas se sumó la resistencia por parte de los estudiantes a usar su lengua originaria en espacios específicos, dentro y fuera del salón de clase, al menos en ese plantel

⁶¹ Este imaginario sobre la capacidad de un profesor para usar e impartir clases en su lengua materna por el hecho de ser hablante lo abordé antes para el caso de los BICs (Maldonado Ramírez, 2014).

del BIC. Las tensiones en torno al uso y aprendizaje de la lengua indígena originaria se asociaban al imaginario de los estudiantes y sus familias sobre su “inutilidad”:

Las características de los estudiantes son diversas: algunos se niegan a aprender la lectoescritura porque dicen que les resulta inútil, muestran apatía y desinterés por asimilar y analizar las reglas gramaticales, lo cual es producto de la formación académica por la que atravesaron donde se le enseñó a negar su cultura y lengua; a otros, aunque tengan interés, se les dificulta diferenciar la gramática del español de la del mixe, ya que la primera es la que han asimilado, y esto se ve reflejado en la reproducción de las grafías y errores ortográficos propios del español en el mixe.

En la mayoría de los casos los padres de familia cuando inscriben a sus hijos al BIC lo hacen más por los beneficios económicos que ofrece (becas) que por el modelo educativo, y cuando se enteran que se enseña Lengua Indígena se muestran negativos o se resignan a que a sus hijos se les imparta tal asignatura; algunos sugieren o exigen que sea eliminada tal asignatura, prefiriendo que se enseñe Inglés o Español porque “es la lengua que les servirá”. Hay una actitud de descrédito hacia la institución por estas mismas razones, por lo que muchos padres de familia prefieren inscribir a sus hijos en otras escuelas (Monterrubio Reyes, 2013:21).

En este breve panorama se percibe que la situación de los BICs es problemática en la medida en que es un modelo de educación indígena que no cuenta con profesores hablantes de lenguas indígenas para trabajar con base en la lengua de la comunidad; también en que se basa en la investigación pero no cuenta con personal formado y competente para ello, y realiza investigaciones semestrales que no se concluyen. Asimismo, sostiene un concepto reducido de la vinculación comunitaria y por ende una intervención pobre. La capacitación se reporta poco útil para docentes y, finalmente, refleja una institucionalidad sin rumbo debido al constante cambio de directores generales y de directores de plantel y a los límites del Consejo Directivo para sostener el rumbo institucional.

2.1.3 La cultura institucional: tensiones y conflictos

Como se ha venido planteando, la configuración de la cultura institucional representa un proceso dinámico y complejo pues es fruto, en un primer momento, de los fines etnopolíticos que impulsaron la creación del CSEIIO en busca de una educación con pertinencia cultural y lingüística, pero también de su origen vinculado al aparato gubernamental con fines e intereses distintos, mediados por diferentes actores.

Es precisamente en este escenario complejo, caracterizado por tensiones y contradicciones, que se configura la cultura institucional y las percepciones que de ella se construyen:

La cultura institucional es aquella cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento. Es el modo en que ambas son percibidas por estos últimos, dando un marco de referencia para la comprensión de las situaciones cotidianas, orientando e influenciando las decisiones y actividades de todos aquellos que actúan en ella (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992:35).

Esta noción de cultura institucional va más allá del planteamiento de Pérez Gómez (2004), y en nuestro caso señala la influencia de las políticas y las prácticas de los miembros del CSEIIO, mostrando con ello cómo inciden tanto en su configuración como en sus representaciones y concepciones sobre las situaciones cotidianas que implicaba la práctica educativa.

La inestabilidad en los puestos directivos y las orientaciones políticas a seguir, que contextualizan las tensiones que caracterizan al CSEIIO, se entienden como parte de la cultura institucional misma, con la fuerte influencia de una red gubernamental, entendida en palabras de González Apodaca como *red madre* de las políticas emprendidas, la cual está formada:

por instituciones e individuos del sistema educativo oficial, cuya esfera de intervención está vinculada a contextos de diversidad étnico-lingüística, sea a nivel federal y/o estatal. Es una red de fuerte flujo comunicativo y transaccional, donde recursos humanos, materiales e influencias políticas son movilizados por sus diferentes nodos dentro de patrones aparentemente unilineales, hacia las escuelas de la región (González, 2008:78).

Los intereses de la red madre en este caso, han rebasado desde hace tiempo en influencia y control de recursos a otras redes que en su conjunto fueron partícipes del origen etnopolítico del CSEIIO: redes de organizaciones étnicas, magisteriales e incluso migratorias. Si bien cada uno de estos sectores involucrado en la existencia del CSEIIO, defiende sus propios intereses, la *comunalidad* en tanto palabra y término, constituyó un discurso apropiado por los actores de cada una de estas tres redes o grupos, que confluyen y se relacionan en el marco de la cultura institucional del CSEIIO, mostrando la posibilidad de interrelación pero

también de tensión, disputa y confrontación, de forma similar a como González Apodaca lo analizó en el campo de la educación media superior en la región mixe.

Derivado de lo anterior, encuentro que la cultura institucional se configura en la inestabilidad administrativa y normativa, producto de los intereses particulares de la red gubernamental y de otros grupos que intervienen. Lejos de representar un proceso terminado, implica una reformulación constante. Para el CSEIIO, cada administración y cada grupo de interés, en determinadas coyunturas, le imprime una orientación específica tanto a la institución como al modelo educativo en la práctica; sostengo que estas constantes variaciones han dificultado la posibilidad de establecer un proceso que ayude al desarrollo del MEII y su consolidación.

Como toda cultura, la cultura institucional no implica una coherencia interna; tampoco refiere a una estabilidad precisa y mucho menos a una idealización de la institución y los fines que persigue. Antes bien, su construcción social es producto de las diversas tensiones e intereses que están involucrados en su práctica. De este modo, la cultura institucional del CSEIIO impacta en la creación de la UESA-LEMSC porque es precisamente en ese escenario de tensiones entre el horizonte etnopolítico y la influencia política gubernamental en el que surge el proyecto.⁶²

Articulado a esta historia, si en su origen en el 2011 el proyecto de la LEMSC tenía como finalidad reorientar el modelo educativo de los BICs a través de la formación de sus futuros docentes, al nacer dentro de esta cultura institucional tensionada y heterogénea, antes de que egresara la primera generación y habiendo transitado por tres directores generales, este objetivo se modificó, así como el mismo nombre del programa educativo y su plan de estudios.⁶³ El hecho demuestra en gran medida lo que hasta el momento se ha venido argumentando. La cultura institucional no puede ser considerada únicamente un contexto

⁶² La UESA y la LEMSC son resultado de la administración de Herón García, que administrativamente ha sido el periodo de mayor estabilidad y que estuvo orientado pedagógicamente hacia la construcción de una educación pertinente; pero no alcanzó a ver su obra y se desarrolló sin apoyos e incluso bajo constante agresión. Esto hace ver en toda su consecuencia negativa la decisión política del gobernador Gabino Cué de cambiar a Herón García como director general simplemente para renovar cuadros con el inicio de su administración en diciembre de 2010.

⁶³ Este tema se aborda de manera específica en el capítulo 5.

estático, pues su influencia y capacidad estructurante representa un elemento fundamental para comprender en el plano experiencial los procesos que estas modificaciones trajeron consigo en la UESA-LEMSC. Por esa razón, considero que la cultura institucional, entendida como una dimensión socioestructural, no simplemente constituye tramas significativas sino que realmente tiene un poder determinante sobre la escuela y su dinámica cotidiana.

Con esto no quiero decir que ese poder no se dispute o confronte por los sujetos, entendidos como actores sociales con capacidad de agencia. En capítulos posteriores analizo cómo determinados actores, principalmente estudiantes, confrontaron abiertamente el poder y la incidencia de la cultura institucional del CSEIIO y la UESA. El movimiento estudiantil por el registro del plan de estudios realizado en 2015 es una evidencia en este sentido. Sin embargo, documentar la cultura institucional como una dimensión que configura la cultura escolar de la UESA es relevante para comprender qué sucede con una institución pionera por su génesis etnopolítica, como lo es el CSEIIO, y su papel en el surgimiento de una oferta de estudios de nivel medio superior y superior bajo un modelo educativo comunitario.

A continuación abordo la cultura comunitaria de Santa María Alotepec como algo más que el simple contexto en el que se inserta el proyecto educativo de la UESA-LEMSC. Al igual que la cultura institucional, la cultura comunitaria supone tensiones y conflictos que anteceden a la UESA, y que permean y estructuran el desarrollo de la experiencia escolar y su misma construcción cotidiana.

CAPITULO III. LA CULTURA COMUNITARIA EN SANTA MARÍA ALOTEPEC Y SU RELACIÓN CON EL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UESA-LEMSC

En este apartado abordo la *cultura comunitaria* como otra dimensión específica en el cruce de culturas, advirtiendo que no pretendo hacer una revisión exhaustiva de la misma, sino que me interesa presentar a la comunidad mixe de Santa María Alotepec, sede de la UESA, como una cultura comunitaria situada, contrastante en algunos aspectos con las culturas comunitarias experienciales de los estudiantes. Pongo especial atención en las tensiones y conflictos que se han presentado en los proyectos de educación en el nivel medio superior y superior en la comunidad. Este contexto ubica a la UESA-LEMSC en medio de las tensiones y conflictos comunitarios de Alotepec desde antes de que la institución llegara, que continuaron e influyeron en gran medida en la aceptación comunitaria del proyecto educativo.

Al igual que en el capítulo anterior al abordar la cultura institucional como entramado socioestructural, la cultura comunitaria no implica un ente estable, coherente en sí mismo. Al contrario, es reflejo de la complejidad, tensiones y disputas que de forma cotidiana se presentan en la vida comunal, lo cual destaca su carácter dinámico.

La considero una dimensión socioestructural o característica del entramado cultural porque constriñe y posibilita la acción de los sujetos como parte medular en la construcción de la cultura escolar (Rockwell, 1995). En este sentido, percibo a esta dimensión cultural como un factor que influye, y en ocasiones determina, el desarrollo del modelo educativo de la UESA, sin embargo, destaco que las tensiones, conflictos, mediaciones y contradicciones presentes en la cultura comunitaria con relación a la construcción de proyecto educativos no es un rasgo que se reduce al accionar de la UESA, sino que, a partir de un proceso de historización específica, ubico parte de las disputas internas derivadas de faccionalismo mayoritariamente político, donde la escuela, tanto a nivel medio superior como superior, ha jugado un papel importante.

Metodológicamente construyo este apartado con base en entrevistas (E) a actores multisituados y posicionados que, como expliqué en el capítulo anterior, se desempeñan como comuneros, intelectuales indígenas, docentes y directivos. A su vez, también recupero la experiencia que tuve al vivir en la comunidad durante dos años aproximadamente.

3.1 Caracterizando la comunidad de Santa María Alotepec, mixe, Oaxaca

Los mixes se refieren a sí mismos como *Ayuuk Ja'ay*, que significa "Gente de la Palabra Sagrada". Al respecto, es interesante el estudio que hacen Maldonado y Cortés (1999) sobre el significado o interpretación que se le puede dar al *Ayuuk Ja'ay* al decir:

Creemos que esta es la traducción más adecuada. El término *ayuuk* tiene diversas traducciones: *a*, viene de la raíz *Aa* = boca, abertura, palabra, lengua, y *yuk* o *yöök* = cerro, selva, divino, centro sagrado o piedra sagrada; también puede formar un locativo para señalar lugar, por ejemplo la altura: *Jaáy* = gente. Por tanto, *Ayuuk Ja'ay* puede significar Gente de la boca cerro; de la palabra divina o sagrada; del cerro; de la selva; de la palabra del centro sagrado, o de la palabra que se habla en lo alto. Algunos autores mixes, como Laureano Reyes (1995), prefieren el significado de "Gente del idioma florido como la selva" (Maldonado y Cortés, 1999:100)

Como ocurre en diversas comunidades del estado, Santa María Alotepec tiene un nombre en su propia lengua y otro en español. *Naap o'kem*, que quiere decir "en el fondo o debajo del peñasco", es el nombre como se conoce a la comunidad de Santa María Alotepec en ayuuk.⁶⁴ Por su parte, Alotepec es una palabra de origen náhuatl que significa "Gerro de las guacamayas".

⁶⁴ En palabras de Gustavo Torres, "ayuuk es la palabra autóctona que los mixes emplean para referirse a su lengua; es decir, el mixe" (Torres Cisneros, 2003:166)



Ilustración 1 Panorámica de Santa María Alotepec
Fuente: archivo personal del profesor Fermín Ordaz

Esta comunidad se encuentra en la Sierra Norte del estado de Oaxaca, específicamente en la zona media del distrito Mixe. Es la cabecera del municipio con el mismo nombre, que cuenta con un total de 2778 habitantes, de los cuales 1077 se encuentran en San Isidro Huayápam, 565 en San Pedro Ayacaxtepec y 41 en Arriba del camino, mientras que 1065 habitantes radican en la cabecera de Santa María Alotepec.⁶⁵

Son escasos los estudios acerca de Alotepec, en comparación con la gran cantidad de investigaciones sobre otras comunidades de la región. En la compilación realizada por Nahmad (1994) se pueden encontrar muchos de los estudios realizados en la región mixe, aglutinados en seis ámbitos específicos: identidad, composición y distribución de la tierra, aspectos de la cultura, religiosidad, parentesco y costumbre matrimoniales, así como la organización social y política; los estudios agrupados en estos ámbitos corresponden a diferentes perspectivas históricas, antropológicas, etnológicas, sociológicas y políticas.⁶⁶

Cabe destacar que han proliferado en los últimos 15 años los trabajos sobre la educación y los procesos de escolarización en diferentes comunidades del distrito mixe, sin embargo, los estudios derivados de este interés se concentran en su mayoría en la comunidad

⁶⁵ Datos basados en el censo de 2010.

⁶⁶ Otros estudios importantes sobre esta zona son los de: Nahmad (1965), Rodríguez y Ballesteros (1974), Laviada (1978), Vásquez (1982), Barabas y Bartolomé (1984), Kuroda (1993), Reyes (1995), Munch (1996), Maldonado y Cortés (1999), Kraemer (2003), Torres Cisneros (2004) y Arrijoja (2009).

de Santa María Tlahuitoltepec, en parte por la influencia que tuvo Floriberto Díaz, oriundo de ella. Sus reflexiones sobre una educación integral mixe fueron retomadas y resignificadas para la creación de diversos proyectos pioneros en la educación comunitaria que despertaron el interés de investigadores que han documentado la conformación de estas experiencias, el papel de la comunidad y la trayectoria de los estudiantes que se formaron en estas instituciones y proyectos.⁶⁷

Retornando a la compilación realizada por Nahmad (1994), en ella cita uno de los trabajos realizados por Torres Cisneros que sitúa su estudio en la comunidad de Santa María Alotepec, abordando el circuito ceremonial en la fiesta del 3 de mayo en la comunidad.⁶⁸ Dicho trabajo es profundizado ampliamente por él mismo (Torres Cisneros, 2003) en un texto que me sirve de referente para caracterizar la cultura comunitaria de este lugar. Esta descripción se retroalimenta con las experiencias cotidianas que yo mismo tuve al interior de la comunidad.

Como mencioné antes, mi interés no está en hacer una caracterización exhaustiva de la cultura comunitaria sino en mostrar la relación que guarda con el desarrollo de proyectos educativos a nivel medio superior y superior. Entiendo la dimensión comunitaria inmersa en el cruce de culturas que configuran la cultura escolar de la UESA, como un elemento específico y situado. Si bien Pérez Gómez (2004) no aborda esta dimensión en su propuesta, la considero pertinente para comprender el contexto comunitario en el que el proyecto educativo de la UESA se inserta y las formas en que se construye como permeable y maleable a dicho contexto. En este capítulo abordaré únicamente las tensiones que se dan a nivel comunitario y que se tornan evidentes en la creación y desarrollo de los proyectos educativos.

Entiendo por *cultura comunitaria* el hábitus de prácticas cotidianas que se viven en una comunidad específica y le atribuyen significado a los mundos de vida de sus actores. Esta

⁶⁷ Destacan los estudios realizados por Acunzo (1991) sobre los proyectos de la comunidad; González Apodaca (2002, 2004, 2009, 2013 y 2014), Comboni y otros (2005), Pérez (2008) y Morán (2013) en torno al Bachillerato Integral Comunitario Ayuuk Polivalente (BICAP); el estudio de Jablonska (2015) sobre la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltéptl (UNICEM), así como los análisis en torno al papel de los intelectuales indígenas (Quecha, 2003), los profesores y proyectos educativos de la comunidad (Gallardo, 2014) y el concepto pedagógico mixe de Wejën-Kajën (Vargas y otros, 2008).

⁶⁸ Cabe destacar que el tema de la fiesta del 3 de mayo en Alotepec ha sido abordado también por Marion (1988).

definición se ancla en tres aspectos básicos para su análisis, que se encuentran íntimamente ligados: 1) parte de una noción de cultura que recoge tanto las prácticas como los significados de esas prácticas; 2) evidencia la capacidad de transformación, adaptación o movilidad y con ello “objeta toda representación de la cultura como una entidad lógica, coherente, compartida, uniforme y estática” (Sewell, 2005:381); y 3) pone especial atención en los problemas de poder y el conflicto (Thompson, 2005:354).

Esta forma de abordar la cultura comunitaria remite de manera directa, para el caso de las comunidades oaxaqueñas, a la noción de comunalidad. Como se expuso en el capítulo anterior, la comunalidad es enunciada por cuatro de sus principales ideólogos de diferente manera, pero comparten un trasfondo común: mientras para Floriberto Díaz la comunalidad hace referencia a “la inmanencia de la comunidad” (Robles y Cardozo, 2008:39), para Jaime Martínez Luna remite al “pensamiento y la acción de la vida comunitaria” (Martínez Luna, 2013:291), Juan José Rendón entiende por comunalidad “un sistema cultural o modo de vida” (Rendón, 2003:20) y Benjamín Maldonado argumenta que la comunalidad “no se refiere a la vida en el ámbito local sino a la forma como se vive y organiza la vida en las comunidades” (Maldonado, 2011:66).

Como tal, la cultura comunitaria puede concebirse como la forma en que se entiende, vive y expresa la comunalidad en cada comunidad. Esta forma de entender la cultura comunitaria tiene que ver con lo que Jiménez Naranjo (2009) denomina como “cultura local comunitaria”, que interactúa con la cultura escolar. Si bien retomo de manera específica esta interacción en el siguiente capítulo, me interesa situar y caracterizar el escenario en donde se lleva a cabo dicha interacción.

Con base en lo argumentado, algunos elementos que configuran la cultura comunitaria de Alotepec se encuentran y expresan de manera cotidiana en el territorio comunal (relación tierra-naturaleza), el poder comunal (sistema de cargos y asamblea), el trabajo comunal (tequio), la fiesta comunal (un ciclo festivo) y la lengua ayuuk. En este caso específico, coincido con Adelfo Regino en que es en la fiesta en donde “se vivifica con mucha claridad el sistema de organización comunitaria (poder comunal), el sistema de pagos y contribuciones (trabajo comunal) y la relación con los puntos simbólicos de la geografía y el territorio (tierra comunal)” (Regino, 2003:12). A diferencia de Martínez Luna y Díaz Gómez,

quienes sitúan la especificidad de su comunalidad en el trabajo y la asamblea respectivamente, en Alotepec parece viable la idea de que el elemento que expresa con mayor claridad su comunalidad o forma de vida comunal es la fiesta.

Durante los casi dos años que viví en la localidad pude observar cada una de las dimensiones de la vida comunal: tequios constantes para limpiar los caminos y la carretera, por ejemplo al aproximarse la fiesta del 3 de mayo; asambleas de comuneros para dar a conocer información y tomar decisiones, nombramiento de las autoridades para prestar su servicio durante un año, preparativos y desarrollo de algunas fiestas que conforman el ciclo festivo de la comunidad; ayuda mutua, expresada a través del tequio pero no reducible únicamente a este aspecto, sino también evidente en celebraciones, construcciones o decesos; uso cotidiano de la lengua ayuuk por gran parte de la comunidad, rituales de pedimento, elaboración de la comida tradicional (tamales y caldo), entre otras prácticas que brindaron un panorama general sobre la especificidad de la vida en Alotepec.

Es evidente que no existe una armonía permanente en el desarrollo de estas prácticas comunitarias; presencié situaciones que visibilizan las tensiones a las que se enfrentan las comunidades originarias en la actualidad, no por el hecho de que estas no existieran antes sino porque ahora se han vuelto más evidentes y radicales. Me refiero a dos procesos específicos: el primero, la llegada de religiones no católicas a la comunidad, considerando la importancia que tiene la fiesta principal del 3 de mayo en honor al Cristo de Alotepec. El segundo, el desarrollo de las telecomunicaciones y el internet, como nuevas prácticas culturales que desde la perspectiva de algunos comuneros distancian a los jóvenes de su propia cultura.

Ambos procesos de cambio cultural constituyen retos que la vida comunal enfrenta en la actualidad (Aquino Moreschi, 2013). Por un lado, las nuevas prácticas religiosas se contraponen a ciertas prácticas de vida comunal y ritual, por ejemplo impiden que se trabaje los sábados cuando hay un llamado a tequio, o generando una disidencia respecto a las prácticas católicas.⁶⁹ Por otro lado, entre los comuneros hay quienes consideran que “la llegada del internet a la comunidad genera un distanciamiento de los jóvenes con su cultura,

⁶⁹ Algunas de estas tensiones entre la vida comunal y varias prácticas religiosas son abordadas por Maldonado (2011).

ya no les interesan los rituales, las fiestas, nuestras actividades, ahora se la pasan en el facebook” (E-Comunero de Alotepec 1/enero 2016), pero a la vez amplía el panorama y la gama de posibilidades, intereses y expectativas de las y los jóvenes.

Ambos procesos, que pueden pasar desapercibidos o ser considerados tangenciales, son problemáticas muy significativas que en mayor o menor medida se vivieron también en la UESA-LEMSC. La cuestión del protestantismo en la institución devino en conflictos tanto dentro como fuera del aula; recuerdo por ejemplo que aparecieron citas bíblicas en el pizarrón o en las ventanas, y recibí ensayos de estudiantes que iniciaban con referencias bíblicas. Oír de voz de personas de la comunidad que algunos estudiantes identificados con el grupo de protestantes impidieron que a una niña se le realizara una “limpia” afuera de su casa, lo que provocó el malestar e indignación de sus padres. Al respecto, se organizó un Foro en junio de 2013 con estudiantes del Posgrado de Estudios Latinoamericanos y de Ciencias Políticas de la UNAM para abordar desde una perspectiva académica la cuestión de la religión y su relación con la escuela, como un llamado a la libertad de expresión pero también al respeto hacia las prácticas religiosas y culturales del resto, sobre todo considerando el contexto en el que nos encontrábamos. Aunque la situación se tranquilizó, implica una reflexión profunda sobre la diversidad creciente al interior de las comunidades y los retos de convivencia, respeto y aprecio de la diversidad.

Estos son algunos de los retos que Alotepec tiene que reflexionar en el presente para una proyección a futuro de su cultura comunitaria; mi interés por remarcarlos es visibilizar las tensiones que enfrenta localmente la forma de vida comunal. En Alotepec éstas tienen muchos matices; se vinculan con conflictos entre familias, deudas, alcoholismo, religión. Aquí me interesa analizar las tensiones que se suscitan en la gestión y desarrollo de proyectos educativos, específicamente a nivel medio superior y superior. Para ello, en principio, presento un breve esbozo sobre el proceso de escolarización en la comunidad.

3.2 Esbozo de la escolarización Media Superior y Superior en Alotepec

La historia de la escolarización en Alotepec se narra desde el esfuerzo que ha representado para esta comunidad tener instituciones educativas de nivel básico, y

posteriormente -bajo la influencia del discurso de la comunalidad-, avanzar hacia la implementación de proyectos educativos alternativos, con pertinencia cultural, que buscaran recuperar las características de la vida comunitaria, tal y como se estaba realizando en comunidades ayuuk como Tlahuitoltepec y Totontepec en la Sierra y Guichicovi en el Istmo.

El proceso sirve para recuperar el papel que han jugado diversos actores – intelectuales locales, organizaciones civiles, personas de la comunidad y personas externas a ella– en el desarrollo de estas iniciativas. En esta participación multi-actoral se hacen visibles las tensiones por la orientación y el tipo de desarrollo de las instituciones educativas. Analizar este proceso nos dará luces para comprender el escenario que caracteriza la llegada de la UESA-LEMSC a este municipio.

Si bien mi foco principal son los procesos de construcción de la educación media superior en la comunidad, no conviene dejar de lado la historia de la educación básica en Alotepec. Estos procesos, que ha abordado González Apodaca (2008), me sirven para caracterizar el escenario en donde se desarrollan los proyectos de educación media superior y superior, así como el papel que jugaron diversos intelectuales indígenas en el proceso.

A diferencia de Tlahuitoltepec, Alotepec fue históricamente marginal en la cruzada escolarizadora de los gobiernos posrevolucionarios. Las primeras escuelas se instalan muy tardíamente. Según versiones de los pobladores, en 1968 la escuela primaria llegaba sólo hasta tercer grado. Una telesecundaria se instala hasta 1985 (González, 2008:224).

Una razón por la cual Alotepec, a diferencia de otros municipios del distrito mixe, tuvo un proceso tardío de escolarización, fue “la resistencia del municipio contra el cacicazgo de Luis Rodríguez, durante un largo periodo que va desde los años treinta hasta su muerte en 1959” (Ibid:224). Si bien Alotepec fue uno de los municipios que mayor resistencia mostró, desde la perspectiva de los comuneros y comuneras, un evento trágico en 1943 causó la insubordinación de la comunidad ante el cacique: el asesinato de Apolonio Sandoval, maestro que encabezaba la rebelión, a quien según narran le cortaron las manos y le sacaron la lengua por la garganta. El pueblo rebelde de Alotepec sería masacrado cuatro años después por órdenes del cacique (Faustino, 2009).

El cacique muere en 1959 y casi 10 años después, en 1968, se instaura la primera escuela primaria en Santa María Alotepec; y será hasta dos décadas después –en 1985– que se

instaura la telesecundaria. Un elemento clave para comprender los usos que empezaría a tener la escuela en este contexto originario, es que “empezó a destacar la acción de individuos escolarizados provenientes de un pequeño grupo letrado que había tenido acceso a dicho capital cultural, gracias a recursos familiares y apoyos de los curas salesianos” (González, 2008:227).

La participación de este grupo de comuneros, encabezado por el abogado ayuuk⁷⁰ Adelfo Regino Montes, se debía a que además de formarse en instituciones universitarias, tenían vínculos estrechos con Floriberto Díaz Gómez. Sus enseñanzas influyeron de manera determinante en la formación de este grupo de profesionistas en Alotepec. El contacto directo con Floriberto influyó para que avanzaran en la reflexión, entre otros asuntos, de sus propias trayectorias de escolarización y sobre el tipo de cambio educativo que se necesitaba en la comunidad para formar a sus futuros ciudadanos. La intención era clara así como la necesidad:

La carencia de profesionistas ha sido por años una inquietud importante de los actores letrados del poblado, muchos de ellos con liderazgo local... su búsqueda de alternativas orientadas a la profesionalización de los jóvenes está ligada tanto a las expectativas de elevación del nivel de vida de los habitantes, como a la formación de cuadros mixtes interlocutores con la sociedad nacional, dinamizadores de la comunalidad y autores de propuestas de desarrollo propio (González, 2008:222-223).

La función social o las expectativas sobre la escuela eran dobles: por un lado era sinónimo de movilidad social, mejor calidad de vida y oportunidades de ascenso social. Por otro lado, para ciertos sectores vinculados a las organizaciones indígenas, la escuela se concebía como un espacio de formación de intelectuales locales, con una identidad comunitaria sólida, capaz de pensarse y reflexionar desde su ser comunal pero ligados a procesos en los niveles meso y macro, no sólo micro o locales. Esta necesidad de formar ciudadanos comunitarios e intermediarios con arraigo identitario, pasaba por crear las condiciones para que los jóvenes de la comunidad tuvieran espacios en donde formarse en niveles escolares superiores. La llegada de una institución de educación media superior representaba esa oportunidad.

⁷⁰ Años después, en el gobierno de Gabino Cué Monteagudo, sería Secretario de Asuntos Indígenas del estado de Oaxaca, puesto al que renunció en medio de cuestionamientos.

3.2.1 De la Preparatoria Abierta a la Preparatoria de la UABJO

El origen de la preparatoria es narrado por el maestro Salomón Maximiano, comunero de Alotepec, maestro de primaria, supervisor escolar en la zona y uno de los principales participantes en la gestión y desarrollo de los proyectos educativos en la comunidad, y colaborador estrecho de Adelfo Regino y Floriberto Díaz:

Siendo yo Regidor de Hacienda, los maestros de la telesecundaria nos ofrecieron una preparatoria abierta que fue la primera que se instituyó aquí en Alotepec, fue en 1996, yo como autoridad municipal recuerdo que el cabildo a mí me nombro como representante de la comunidad de esta preparatoria abierta ante el IEEPO. Entonces tratamos de que tuviera futuro, invitamos a profesionistas de la comunidad y gentes de otras partes para que vinieran a fortalecer el proyecto y a la comunidad, porque era de las pocas opciones, no había de otra, pues (E-Salomón Maximiano/enero 2016).

La gestión de la preparatoria tuvo que ver con el apoyo de la autoridad municipal como “promotora de la iniciativa ante el cabildo y la población” (González, 2008: 230), y con la intermediación de individuos “con trayectoria docente y formación profesional” (ibid) entre los que se encontraban tanto Salomón Maximiano como Joel Regino, cumpliendo cargos comunitarios como regidores de hacienda y de educación respectivamente. La importancia de su participación no radica solo en su capital cultural como sujetos escolarizados, sino que se explica por su vínculo estrecho con Servicios del Pueblo Mixe (SER), organización etnopolítica que forma parte de las llamadas *redes étnico indianistas* con presencia fuerte en la región y que es un actor central en el desarrollo y promoción de la comunalidad en el estado.

En este sentido, la gestión de proyectos educativos en la comunidad de Alotepec, sobre todo aquellos pensados en educación media superior y superior, tiene en estas redes étnico-indianistas, representadas por SER, uno de sus principales impulsores y respaldos políticos. El rol desempeñado por estos actores no excluye la intervención de otros actores sociales e institucionales en la configuración de los proyectos educativos; entre ellos instancias gubernamentales neoindigenistas, actores magisteriales y redes migratorias. Cada uno de estos actores tenía su propia visión sobre la educación comunitaria, y por lo tanto partían de un discurso y prácticas específicas, lo que generaba múltiples interpretaciones de un mismo proceso.

La apertura de la preparatoria en modalidad abierta causó diferentes reacciones en la población local: un sector cercano a las organizaciones etnopolíticas veía con buenos ojos la iniciativa porque era precisamente lo que se estaba buscando: gestionar instituciones educativas para formar a sus jóvenes, quienes a la larga ascenderían socialmente y mejorarían sus condiciones y calidad de vida, y también para formar a futuros ciudadanos comunales. Sin embargo, otros sectores de la comunidad comenzaban a ver con cierto recelo a los comuneros que operaban como intermediarios en el proyecto educativo, así como el poder que comenzaban a tener.

Las tensiones –en palabras de algunas personas de la comunidad– tenían que ver con los faccionalismos entre el personal docente de la preparatoria, conformado por profesionistas locales, profesionistas externos vinculados a SER y profesores de la telesecundaria. Entre estas facciones ideológicas y políticas, “se disputaba la orientación del proyecto, con tendencia hacia lo comunitario o con tendencia hacia la izquierda, cada quien buscaba imponer sus ideas y formas de operar” (E-comunero de Alotepec 2/enero 2016).

La preparatoria abierta funcionó como tal durante algunos años, sin embargo, pronto se tuvo que replantear su enfoque:

Funcionó alrededor de tres años, pero el alto índice de reprobación nos hizo que pensáramos en otra opción. Fue entonces cuando platicamos con Adelfo para ver la posibilidad de que esa escuela se incorporara a otra institución que le pudiera dar cobertura a estas aspiraciones educativas viables a fin de que los muchachos no prefirieran huir por la falta de acreditación o la falta de una respuesta. Tuvimos que platicar y reflexionar cómo hacerle para dar una educación más propicia, más positiva, más agradable, con mejores resultados. Fue entonces cuando se vio la manera de incorporarla a la UABJO [aunque no financieramente]. Estuvo funcionando como preparatoria incorporada a la UABJO [pero] con las mismas broncas. Buscamos la manera de invitar gente para participar porque no había presupuesto (E-Salomón Maximiano/enero 2016).

La gestión y obtención del reconocimiento de la universidad autónoma estatal a la preparatoria, fue fruto del vínculo estrecho de las redes étnico-indianistas con autoridades estatales y universitarias, quienes facilitaron el apoyo. Como menciona González Apodaca (2008:234), en la activación de estas redes jugaron un papel principal “el líder mixe Floriberto Díaz, el maestro Salomón Maximiano y el abogado Adelfo Regino”.

La vinculación entre la preparatoria y la UABJO se da dos años después de la apertura de la preparatoria abierta, en 1998. Para un sector de la comunidad, la relación del proyecto con la UABJO le daba prestigio no solamente a la institución como tal sino a la comunidad misma. En una perspectiva representó un logro enorme dejar de ser una preparatoria abierta para ser una preparatoria “de la UABJO”. Sin embargo, otros sectores de la comunidad consideraban que este cambio respondía a intereses particulares.

Mira, para que me entiendas mejor el problema que te estoy contando, cuando pasó lo de la prepa con la UABJO, se buscó un nombre para la institución, se quedó como Preparatoria Comunitaria Congoy Tajew, sin embargo había quienes proponían otros nombres, entre ellos Emiliano Zapata, con eso puedes ver el problema que había en cuanto ideologías, eso tiene que ver con lo que te decía de la orientación del proyecto al principio (E-comunero de Alotepec 2/enero 2016).

Vinculada la preparatoria con la UABJO en una acción que solo implicaba el reconocimiento más no ayuda administrativa o económica, Cuauhtémoc Faustino, abogado ayuuk oriundo de la comunidad, nos cuenta una experiencia que vivió al ser invitado a participar como docente de la preparatoria después de que varios de los integrantes del proyecto fueran expulsados del mismo.

A mí me invita Adelfo a formar parte de la planta docente con Everilda, y entonces es algo así como “no hay problema, se va este grupo de maestros y llega otro grupo”, yo formaba parte de este nuevo grupo. El asunto no cuaja muy bien, no termina de funcionar bien; sí hago presencia física, platicamos con los estudiantes pero los estudiantes nos miran con un ojo de recelo, los estudiantes nos ven y se preguntan ¿ustedes porqué llegan?, un poco la inquietud. Al final nos retiramos, no llegamos a ser docentes, si bien íbamos con esa intención nunca llegamos a serlo (E-Cuauhtémoc Faustino/febrero 2016).

La reacción de los estudiantes tuvo relación con dos situaciones específicas: en primer lugar el respaldo hacia un grupo de profesores que habían sido cesados de sus funciones en la preparatoria, y en segundo la identificación del nuevo grupo de docentes con la figura de Adelfo Regino, a quien le atribuían la salida arbitraria de los primeros. Para algunos, este cambio se debió a diferencias ideológicas y a la influencia que comenzaba a tener el director de la institución, un ingeniero proveniente de la Ciudad de México, Óscar Arón, que sostenía una perspectiva marxista en el desarrollo del proyecto educativo y en los mismos estudiantes.

Yo creo que se veía con recelo lo que el ingeniero Óscar estaba logrando con la escuela y con los muchachos, sobre todo al saber que no era persona de por acá, no era de Alotepec. Eso no fue bien visto por algunos amigos de la comunidad, quienes buscaron excusas para demeritar su trabajo. Él buscaba una orientación más de izquierda, más de conciencia y crítica hacia diferentes modelos, en la escuela eso se veía con la organización y administración que estaba en manos de los estudiantes, eso yo no lo veo mal, pero varias personas lo vieron mal (E-comunero de Alotepec 3/enero 2016).

Sin embargo, las diferencias ideológicas no fueron la única causa del cese de los docentes y del fin de la preparatoria; además de los factores políticos, los cambios también respondían a la falta de recursos materiales y financieros, así como de recursos simbólicos como el reconocimiento oficial de los estudios, sin los cuales el proyecto difícilmente podía seguir operando.

3.2.2 De la Preparatoria de la UABJO al Bachillerato Integral Comunitario (BIC)

Hay diferentes versiones sobre los motivos que llevan a cerrar la preparatoria reconocida por la UABJO y adscribirse al sistema de los BICs. Expongo dos visiones contrastantes, que dejan ver las tensiones que rodearon el cambio. El profesor Salomón Maximiano, miembro de SER y cercano a Adelfo Regino, comenta:

En el 2001 es cuando realmente, por encargo de la propia comunidad y a través de la asamblea comunitaria, se vio la implementación del BIC en la comunidad. Hubo mucha gente que vieron con malos ojos la escuela, tuvo mucha crítica, la gente sin ninguna fundamentación decía que esta escuela era de algún particular, que ésta escuela era de algún partido, que esta escuela tenía otros propósitos. Y ha sido como una lucha constante de mucha gente, de los propios comuneros y comuneras el tener que defenderla, el tener que buscarle vida, buscarle futuro y nos hemos tenido que enfrentar en la asamblea discutiendo, debatiendo, argumentando de que no debíamos ver con prejuicios esa escuela, que dieran la oportunidad de que viva y con el tiempo ver los resultados. Así es como el BIC empieza a asentarse (E-Salomón Maximiano/enero 2016).

Por su parte, para Cuauhtémoc Faustino lo vivido durante este proceso de cambio muestra los faccionalismos políticos e ideológicos como uno de los principales motivos que llevaron al cambio de proyecto:

Resulta que cuando está la preparatoria a punto como de su etapa final, antes de que nazca el proyecto BIC hay una confrontación y fuerte, yo lo que debo decir es que

Adelfo sí está muy metido en el proyecto educativo. Él ya era un personaje importante en SER, ya había sido asesor del EZLN, ya era una figura pública, si bien no dentro del gobierno pero dentro de las ONGs y de las instancias gubernamentales ya era una persona conocida, estaba haciendo trayectoria, y él tenía no una presencia significativa si no bastante fuerte dentro de la institución (prepa). Pero había un grupo de maestros que también tenía una presencia no solamente significativa sino bastante fuerte y sobre todo mucha influencia sobre los estudiantes. Y ahí lo que hay es un choque de las dos visiones, maestros con la clara idea de formar a los estudiantes de otra forma, pienso que con un carácter más filosófico de tendencia marxista y Adelfo no está muy de acuerdo con esa idea, más bien, no está de acuerdo con esa idea.

Hay una confrontación y eso se lleva a la asamblea, se debate fuerte en la asamblea. No me tocó ese proceso, yo ya estaba en Oaxaca, pero lo que yo puedo decir y a través de lo que me han contado es que hay una confrontación muy fuerte en la asamblea, un choque de las dos visiones. (E-Cuauhtémoc Faustino/febrero 2016).

La orientación marxista de los profesores que trabajaban en la preparatoria, promovida por el director que había egresado de Chapingo y promovía fuertemente esta perspectiva formativa, contrastaba con la mirada de quienes buscaban una propuesta educativa más pertinente a la vida comunal. Esto puede leerse en el estudio de González Apodaca (2008) como un conflicto entre actores de redes étnico-indianistas y magisteriales, que se disputaban el control de la escuela y de la definición de su proyecto. La tensión es percibida por algunos integrantes de la comunidad como “un pretexto para correr a los maestros y tomar el control de la escuela” (E-Comunero de Alotepec 3/enero 2016).

La entrada del nuevo subsistema de educación media superior en la comunidad no se hizo de una forma tajante sino paulatina, ya que la preparatoria tardó en dar paso al sistema BIC. En el proceso de cierre de la preparatoria de la UABJO llegaron incluso a operar ambas escuelas en las mismas instalaciones a partir del ciclo 2001-2002, por un tiempo, y con profesores que trabajaban en algunos casos en las dos instituciones. Esto aumentó las tensiones y generó fricciones.

La perspectiva situada desde las voces de los actores comunitarios, ilustra los conflictos que se vivieron en la adopción del modelo BIC; resulta contrastante con la versión del personal del CSEIIO sobre la apertura armónica y entusiasta de los primeros planteles del BIC expuesta en Blanco, Guillén y Reyes (2004). En lo local puede verse que la escolarización es un campo de disputa:

Es cuando nace esta idea de los Bachilleratos Integrales Comunitarios, a partir de la experiencia educativa, fundamentalmente del BICAP en la zona mixe y de la experiencia educativa de Mazatlán Villa de Flores en el caso de los mazatecos. Entonces no es casual que en las pláticas Adelfo esté ahí y que Melquiades esté ahí. Ya hay un trabajo hecho en Mazatlán y en Alotepec, y está la inquietud por los trabajos realizados a partir de los 70.

A partir de que se presenta esta oportunidad, Adelfo, que juega un papel bastante fuerte en las instancias gubernamentales, ya tiene presencia, ya es interlocutor, entonces cuando nace el proyecto, ellos, incluso yo, abogo por este proyecto educativo.

Fundamentalmente por qué se aboga por este proyecto y por qué se dice que es un proyecto educativo? El argumento central de este proyecto es, digamos, en términos de la explicación para decírselo a la gente, porque en la parte teórica responde a las necesidades de las comunidades indígenas, teóricamente planteado.

Ahí hay un primer roce, cuando llega la preparatoria es [aceptada] casi por unanimidad, al unísono. Pero cuando se plantea el proyecto, el transitar de la preparatoria al bachillerato, los muchachos estaban bien trabajados, estaban -yo no quiero decir si bien o mal- pero estaban convencidos de una prepa y por lo tanto cuestionaban esta idea de la conversión (E-Cuauhtémoc Faustino/febrero 2016).

Una de las principales preocupaciones de este cambio tuvo que ver con que había estudiantes que todavía estaban cursando sus estudios en la preparatoria. Mostraban resistencia por perder el prestigio que suponía estudiar en una preparatoria con reconocimiento de la UABJO, respecto a un bachillerato comunitario. En el imaginario social, la preparatoria era superior en términos de estudiar en un bachillerato.

La resistencia también se generaba por la falta de recursos y el escaso personal docente que se tendría para cubrir el trabajo en ambas instituciones, lo que se prestó a que hubiera profesores que trabajaran en las dos instituciones o que dejaran de trabajar en una para integrarse a la otra. Cuauhtémoc Faustino –invitado a participar nuevamente pero ahora como personal del BIC–, describe así las tensiones y conflictos que se presentaron y que se siguen viviendo, desde su perspectiva, en la época actual:

En septiembre del 2001 me incorporó a la planta docente del BIC, y hay también ciertos roces entre docentes y maestros, y docentes que jugaban entre ambos bandos, ya que tenían que lidiar con el conflicto. Ahí hay un roce más fuerte a nivel comunidad, hay gente que simpatiza con el BIC y gente que simpatiza con la preparatoria, pero hay gente que simpatiza con el BIC sólo por inercia, porque no tiene idea de lo que es lo alternativo, simplemente porque simpatizo con fulano de tal y él aprueba ese proyecto, yo voy a estar con ese proyecto en específico. Y el BIC así

ha estado desde el 2001 hasta ahorita, así ha estado, entonces no hay legitimidad al unísono (E-Cuauhtémoc Faustino/febrero 2016).

Este cambio en asuntos educativos polarizó a la comunidad y evidenció los faccionalismos internos y las disputas entre ellos, generando un capital político que posicionaba diferencialmente a los actores. Las lealtades políticas y familiares influyeron en el apoyo los proyectos, mostrando que en la comunidad de Santa María Alotepec, lejos de haber una vida comunal idealmente armoniosa, encuentra en las disputas y conflictos internos los elementos que evidencian las tensiones al interior de la comunidad.

Este breve recuento de la escolarización en la comunidad ayuda para contextualizar el campo educativo de Alotepec. Reducir los conflictos y tensiones al ámbito educativo y sobre todo suponer que surgen a raíz de la llegada de la preparatoria, sería algo erróneo. Sin embargo este escenario de la escolarización media superior sitúa, dentro de esa gama de tensiones y conflictos, la forma en que se comienza a gestar un proyecto educativo en el nivel superior. Como dice Cuauhtémoc Faustino:

Ese es entonces en términos educativos el antecedente de la licenciatura: el BIC, pero éste a su vez tiene su antecedente, y la prepa a su vez tiene otros referentes. La prepa termina de extinguirse en el 2002, sacando a todas sus generaciones, todavía algunos estudiantes de la prepa hacen uso de las instalaciones del BIC. A mí me toca ver ese proceso de finiquito, y tres años después, con esos mismos altibajos y vaivenes de legitimidad sobre si hay BIC o no, nace la idea de la educación superior (E-Cuauhtémoc Faustino/febrero 2016).

3.2.3 Educación Superior en Alotepec. La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk

En 2004, tres años después de la apertura del BIC y a dos años del cierre de la preparatoria, se comienza a discutir sobre la posibilidad de una institución de estudios superiores en la comunidad. Tal y como se dio en la transición de la preparatoria abierta a la preparatoria reconocida por la UABJO y de ésta al BIC, existen diferentes puntos de vista sobre los motivos por los cuales se comenzó a discutir la implementación de una institución de nivel superior, destacando sobre todo la participación de la comunidad en estas discusiones. Al respecto Salomón Maximiano argumenta:

En el 2004, siendo presidente municipal el profesor Gregorio Faustino, el papa de Temo (Cuauhtémoc Faustino), es cuando nosotros como asociación civil, como

Servicios del Pueblo Mixe (SER) junto con otros profesionistas que nos asesoraron, empezamos a platicar sobre las posibilidades de un proyecto de educación superior, porque para desarrollar nuestra comunidad o nuestro pueblo mixe en su conjunto, necesitamos gente preparada, y por lo tanto se busca profesionalizar a nuestros jóvenes para que puedan apoyar a su comunidad y puedan desarrollarse como personas (E-Salomón Maximiano/enero 2016).

Tanto Salomón Maximiano como Cuauhtémoc Faustino, ambos profesionistas que en ese momento eran cercanos a Adelfo Regino, fueron parte de este grupo que se integró para discutir la viabilidad de una institución de educación superior. Como lo confirma el profesor Salomón, el papel de Servicios del Pueblo Mixe (SER), la organización etnopolítica ayuuk, fue determinante en este proceso. Para Cuauhtémoc, estas reflexiones dejaron hasta cierto punto relegados a los comuneros:

Entre el 2003 y 2004 se empieza a discutir sobre la educación superior, pero no es una discusión, no es un sentir de la comunidad, es un sentir de un cierto sector de la población. A mí me invita Salomón, inicialmente con la hermana de Salomón, Georgina, Gustavo Torres, Adelfo y no recuerdo bien si Juan Carlos Reyes, quien se incorpora más en forma posteriormente.⁷¹ Se empieza a platicar y discutir sobre qué implica la educación superior, qué es la universidad, qué características tiene, conceptos de ese tipo, su viabilidad en Alotepec, condiciones de la sociedad, etc. (E-Cuauhtémoc Faustino/febrero 2016).

El testimonio del maestro Cuauhtémoc subraya nuevamente el interés por parte de las redes étnico-indianistas y sus actores, en la formación de ciudadanos comunitarios e intelectuales locales, siendo esta una de las principales metas etnopolíticas de los proyectos educativos impulsados. Sin embargo, también muestra que en esta intención se descuidan las formas, pues la voz de la comunidad hasta cierto punto quedaba marginada.

Como tal, el proyecto de educación superior es desarrollado con el apoyo de Servicios del Pueblo Mixe (SER) y de asesores externos que viven en las ciudades de Oaxaca y México, como el profesor y etno-matemático mixe Isaías Aldaz Hernández, el antropólogo y etnohistoriador oaxaqueño Gustavo Torres Cisneros y el abogado mixteco Hugo Aguilar. Estos tres académicos —que fungían como asesores de SER—, formaban parte de la red étnico-indianista pero también eran intermediarios con otras redes sociales, actores académicos e

⁷¹ La mayoría de estos profesionistas son miembros de la comunidad y formaron parte del grupo que aprendió sobre la marcha con Floriberto Díaz y con Juan José Rendón en el aspecto lingüístico. El lingüista Juan Carlos Reyes trabajaba en ese entonces en el CSEIIO.

instituciones educativas, creando las sinergias necesarias para la construcción del proyecto educativo.

En la conformación de este equipo de trabajo, el maestro Salomón Maximiano hace una valoración de las intensas sesiones de planeación y gestión del proyecto:

Creo que las discusiones, el debate y las reflexiones que hicimos fueron muy importantes, y creo que teníamos suficientes argumentos para tener la esperanza de una escuela de nivel superior con fundamentos, valores y principios bien definidos y con nuestra propia visión (E-Salomón Maximiano/enero 2016).

El apoyo de SER Mixe le imprimía al proyecto un carácter etnopolítico, fundado en lograr la formación de las futuras generaciones de intelectuales mixes profesionistas. Se recuperan las reflexiones de intelectuales mixes de la década de los años 70 sobre la necesidad de una educación pertinente cultural y epistemológicamente, no sólo para la comunidad de Alotepec sino para el *pueblo ayuuk* en general, lo que le imprime una dimensión étnica.⁷² Se plantea una educación integral basada en la *comunalidad* como principio filosófico, en respuesta al tipo de educación convencional –nacionalista, monocultural, castellanizadora y desigual– que hasta el momento se destinaba a las comunidades originarias. La suma de esas reflexiones se cristalizó en un proyecto que se gestiona rápidamente, por las redes involucradas y las relaciones políticas de SER Mixe a nivel nacional, con funcionarios, académicos de renombre, organizaciones e instituciones educativas.

Recuerdo que una vez concluido el proyecto, el sistema jesuita [el Sistema de Universidades Jesuitas] tuvo interés en ver este asunto, a su vez la Doctora Sylvia⁷³ [Schmelkes] sabía de este proyecto cuando estuvo al frente de la CGEIB-SEP y entonces pudimos ver una vez terminado el proyecto que tenía esas dos posibilidades. Una era que lo pudiera respaldar el Sistema Universitario Jesuita, otra que lo pudiera respaldar la CGEIB. Nosotros, por toda la historia y experiencia educativa que hay con los jesuitas, preferimos que nos apoyaran, y hubo que moverse para varios lados, desde tener que convencer al obispo de esta área porque son muy celosos de sus territorios, como si alguien les hubiera dado la propiedad de estos territorios, platicar con el cura, con la alta jerarquía (E-Salomón Maximiano/enero 2016).

⁷² En esos momentos no había ninguna institución de estudios superiores en territorio mixe. Tlahuitoltepec lograría años después la apertura del Instituto Tecnológico de la Región Mixe, que no llenó sus expectativas y se reubicó en el Valle de Oaxaca, y luego lograría la apertura de la UNICEM en 2012.

⁷³ Se refiere a la doctora Sylvia Schmelkes, quien para esa época fungía como titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP.

El maestro Cuauhtémoc coincide con el testimonio del maestro Salomón sobre este proceso y profundiza sobre el papel central que jugó Adelfo Regino como intermediario local, quien a través de sus redes políticas y académicas logró el apoyo de la Compañía de Jesús:

Se cocina rápidamente porque Adelfo es quien tiene contacto con la gente exterior y con la gente que dispone de recursos y administra instituciones educativas, estamos hablando de la Compañía de Jesús, del sistema jesuita. Se plantea y lo que dice Adelfo es que ellos están puestos para entrarle, tiene recurso y prestigio, además de que la Compañía de Jesús históricamente ha destacado por sus tipos de escuela. Yo lo que veo... mira esto no lo vi en su momento, eso fue posterior, cuando ahora lo veo a distancia, se procesó rápido. Entonces se procesa rápido y a finales de 2004 casi ya está, en año y medio quizá estaba todo. En noviembre se hace la firma del convenio. Nace el Centro de Estudios Ayuuk (CEA).

¿Qué es lo que iba a hacer el CEA? Iba a hacer la investigación para ver la viabilidad de la universidad, como un ente que diera luz a la universidad. Sale en *La Jornada*,⁷⁴ en algunos medios sobre la apertura de una universidad. Hay un convenio entre el CEA, la comunidad de Alotepec, SER y la Compañía de Jesús (E-Cuauhtémoc Faustino/febrero 2016).

El convenio se firmó el 12 de diciembre de 2004. Sin embargo, en lo que constituye una muestra de que el ejercicio de la autonomía comunitaria suele pasar por el tamiz de los faccionalismos políticos y de parentesco locales, a principios del año 2005 la nueva autoridad municipal de Alotepec, desconoció el convenio.

Casualmente, yo digo que casualmente, pero si lo vemos un poquito con profundidad no es casual el asunto. Resulta que en ese año entra de presidente un sujeto, un paisano de aquí que siempre se ha opuesto, él es maestro de educación indígena pero siempre se ha opuesto a la lengua y a la cultura, siempre se opuso al BIC, y ese año le tocó ser presidente, junto con el Regidor de Hacienda y el Secretario Municipal y con la asesoría de ciudadanos de la comunidad que no han querido que la comunidad se desarrolle o que los muchachos despierten, tengan una visión clara de la vida porque eso es una amenaza para ellos. Y entonces se opusieron, no dejaron en 2005 que se iniciaran las clases a pesar de todo, hoy donde funciona la licenciatura fue colaboración económica de ellos (los jesuitas).

Fuimos para arriba y para abajo, la comunidad estuvo de acuerdo, vinieron los jesuitas a platicar con ellos, a negociar con ellos. Con críticas muy duras, muy desagradables, actitudes muy vergonzosas de algunos miembros de la autoridad, pero no de todos, porque más de la mitad del cabildo estaba de acuerdo. El pueblo en más una ocasión ratificó en asamblea de que esta escuela empezara a trabajar, que empezaran sus clases y que era una necesidad y gran apoyo a la juventud, no solamente de Alotepec sino de toda la región mixe y de varios pueblos indígenas de Oaxaca.

⁷⁴ Para revisar la nota completa, consúltese: <http://www.jornada.unam.mx/2004/12/21/044n1con.php>

La última reunión que se tuvo fue el 13 de marzo del 2005 en donde el pueblo por mayoría absoluta, una mayoría fuerte, con una excepción de 2 o tres gentes, dijeron que empezaran las clases. Pero el presidente no quiso mover un dedo, el secretario no quiso mover un dedo, el regidor de hacienda de ese entonces, quien es el que nos ha metido en broncas en 2013 y que nos tiene metidos en esta bronca, no quisieron que se abriera la escuela (E-Salomón Maximiliano/enero 2016).

Lo que sucedía no era la imposición de la autoridad municipal sobre la voluntad de la asamblea, sino que la autoridad representaba la opinión de un sector importante de la población que era contrario a Adelfo Regino y sus propuestas. Cuando se firmó el convenio con los jesuitas, la autoridad apoyó ampliamente, representando la opinión de un sector de la comunidad. Al año siguiente, la situación fue la misma pero con apoyo al otro grupo, llamado priísta por sus contrarios.

Con estas tensiones y conflictos como escenario, las autoridades del Sistema Universitario Jesuita argumentaron que no había condiciones de estabilidad para seguir adelante, y decidieron no continuar con el proyecto en esta comunidad. Se trataba de un proyecto regional, de impacto étnico y no sólo comunitario o local, por lo que se consideraron entonces otras comunidades que quisieran albergar la iniciativa; en palabras del maestro Salomón Maximiliano “la comunidad que dio un respaldo absoluto a este proyecto fue Jaltepec de Candayoc”. Desde la perspectiva del maestro Cuauhtémoc:

Se exploran otras alternativas, entre ellas Totontepec, Tlahuitoltepec, no sé si Ayutla y Jaltepec. Dentro del grupo de Alotepec también había personas que no querían que el proyecto se fuera a Tlahui, yo creo un poco por este celo de que Tlahui acapara muchas cosas. Además Tlahui es cuna -hay que reconocerlo- de gente que se prepara. No se va a Tlahui, se va a Jaltepec. Eso implicó cabildeo para que fuera Jaltepec y se tuvieran las condiciones, así es como llega a Jaltepec de Candayoc. (E-Cuauhtémoc Faustino/febrero 2016).

La Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (UIIA) ya no se abrió en Alotepec por estos conflictos. Pero en el ciclo 2006 se abrió como Instituto Superior Intercultural Ayuuk en Jaltepec de Candayoc.

Como vemos, la escolarización en Alotepec es un campo de tensiones entre las facciones políticas y parentales que generan división y constante enfrentamiento al resto de la comunidad. La escuela ha representado un espacio para librar estas tensiones entre los grupos. Sin embargo, al paso del tiempo y con la memoria fresca sobre un proyecto que no

pudo ser, el grupo promotor idearía un nuevo proyecto de educación superior, que involucraría a otros actores. Este revivirá, como describo en el siguiente apartado, las tensiones y conflictos. Sin embargo, tendrían que pasar algunos años para que esta iniciativa fuera retomada.

3.2.4 Retomando la Educación Superior. La Unidad de Estudios Superiores de Alotepec

A pesar de las tensiones implicadas en la formulación de los proyectos educativos en el municipio, en el año 2010 el grupo interesado en la formación de intelectuales indígenas, retoma nuevamente la iniciativa de un proyecto educativo a nivel superior. No sería por la vía del Sistema Universitario Jesuita, sino a través del CSEIIO, y con solamente una licenciatura, no una universidad. El proyecto inicia en el 2011. Nuevamente existen diferentes posiciones al respecto:

Muere el proyecto en Alotepec. En 2010 Salomón [Maximiano] es quien lo retoma. Yo recuerdo que Salomón lo planteó en la asamblea y fue el finado papá de Vidal el que lanza la idea de retomar el proyecto de educación superior. Y Salomón dice, “bueno, si ustedes lo aprueban, podemos comenzar a buscar”. Salomón lo que hace es empezar a moverse con la ayuda de Adelfo y vía el CSEIIO es cuando también se empieza a platicar y negociar la posibilidad de aperturar no una universidad pero si al menos una carrera, una licenciatura. Cuando se empiezan a hacer las primeras gestiones, Salomón informa que se ha planteado este asunto en las reuniones de Consejo Directivo y que lo valorarán, con cabildeo ahí se procesa eso una y otra vez y empieza a marchar. Se da la aprobación para que en Alotepec se abra una carrera. Es cuando termina el ejercicio 2010 de Salomón como presidente municipal (E-Cuauhtémoc Faustino/febrero 2016).

El proyecto se retoma cuando el maestro Salomón es nuevamente parte de la autoridad municipal y recurre otra vez a Adelfo Regino como intermediario para la gestión del proyecto educativo. Esta participación activa que jugaron nuevamente dos de los principales interesados en el desarrollo de intelectuales indígenas en la comunidad y en la región, genera tensiones y es interpretada nuevamente como “una forma de tener el control de la institución” (E-Comunero de Alotepec 2/enero 2016).

El maestro Donaldo Monterrubio, de Alotepec, expone desde su experiencia como Secretario Municipal la forma en que se decidió y aprobó la llegada del nuevo proyecto educativo:

Conociendo a la gente y no buscando juzgar sino comprender el entorno en el que se dan las cosas, cuando les dices una licenciatura o una universidad, la gente se emociona porque es traer cosas al pueblo, es traer algo novedoso, es prestigio para una comunidad. A ellos lo que menos les importa es el tipo de escuela, con que sea escuela. Se planteó en el 2010, yo estaba de secretario municipal cuando estaba de presidente Salomón y se plantea la posibilidad de establecer una licenciatura.

El problema de Salomón es que todo lo planeó con Adelfo, en ningún momento yo fui a alguna reunión o platica en donde se dijera “oye Donaldo, la escuela va a tener estas características”.

Salomón lo planteó al pueblo y el pueblo acepta, acepta la posibilidad pero no se concreta en 2010, sólo quedó como posibilidad. Lo que yo analizo es que a partir del momento en que Salomón logra la autorización del pueblo... -cómo te explico Carlos, para que me entiendas-, para que se tome una decisión no necesitas mucha discusión, si un pueblo no entiende es mucho mejor, y mientras haya elementos que hablen y digan “apoyo”, con tres que hablen y a los tres les puedes decir “oye en la reunión vas a decir, esto y esto y ya”, con eso convencen y los demás ya dicen que sí. No fue el caso de la licenciatura pero el chiste es no discutir, los que se callan no están de acuerdo y como no saben de qué se trata, el consenso es aparente (E-Donaldo Monterrubio/enero 2016).

En su testimonio destacan dos aspectos: la forma en que se gestionó el proyecto a nivel comunitario implicó la participación de liderazgos específicos y excluyó a otros actores comunitarios. Tanto Adelfo Regino como Salomón Maximiano se encargaron de tomar las principales decisiones, imponiéndose la figura del intermediario por encima de la del Secretario municipal. Por otro lado, se evidencia el uso estratégico de la Asamblea como un espacio de poder para legitimar la toma de decisiones y generar un consenso aparente. Ambos elementos son formas específicas que reflejan las dinámicas de poder presentes en la vida comunitaria.

Estos usos del poder en la gestión y desarrollo del proyecto educativo en Alotepec, se asocian a las redes de parentesco y a los grupos políticos:

El señor Vidal Antonio⁷⁵ era el que siempre decía que hubiera escuela, pero él estaba manejado. Él, como no sabía nada, estaba manejado por otra persona para que dijera que haya escuela. Cuando fue el 2009 hubo gente que estaba a favor de este personaje (refiriéndose a Adelfo Regino) en la autoridad municipal, en 2010 y 2011 también

⁷⁵ Finado comunero de Alotepec.

contó con el apoyo de la autoridad. En 2009 fue presidente su tío, en 2010 fue un amigo, en 2011 fue su abuelito. En 2012 la autoridad casi no se preocupó por esa escuela a pesar de que llegaron hartos alumnos. En 2013 tampoco, no se preocuparon las autoridades, en 2014 tampoco. Por eso cuando fue 2012 la autoridad ni se preocupó, porque eran de otro grupo, 2013 también fue otro grupo, 2014 fue otro grupo, no el de él (E-Comunero de Alotepec 4/enero 2016).

El testimonio sintetiza las razones por las cuales la UESA-LEMSC no contó con apoyo de la autoridad municipal a partir de 2012. La vinculación del proyecto UESA con la figura de Adelfo Regino, líder local y uno de los principales referentes de las redes étnico-indianistas, quienes se encargaron de gestionar el proyecto educativo a nivel superior en el CSEIIO, llevó a que la facción opositora local viera desde el principio a la UESA-LEMSC como una institución controlada por Adelfo Regino. Ante esta situación, el apoyo brindado a la institución por parte de las autoridades municipales desde su apertura y hasta la actualidad, ha sido realmente escaso.

Es importante dejar dicho que cuando se busca retomar el proyecto universitario en Alotepec se recurre al CSEIIO, específicamente a Benjamín Maldonado, colaborador de SER en diversas actividades y quien había sido parte del equipo del CEA-UIIA, quien en 2010 orienta la propuesta de estudios superiores del CSEIIO hacia la creación de una LEMSC en Alotepec, aprovechando las instalaciones que hubiera ocupado la UIIA.

3.3 Aproximaciones a la cultura comunitaria de Santa María Alotepec y su influencia en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC

Como se ha expuesto, la comunidad de Santa María Alotepec cuenta con una estructura arraigada en su vida comunal, siendo la fiesta el espacio en donde resulta más visible la convergencia del poder, el trabajo y el territorio comunales. La lengua ayuuk es el principal vehículo de comunicación entre los pobladores, conservando aun su vitalidad. Los miembros de la red étnico-indianista plantean proyectos de educación culturalmente pertinente en los que esta cultura comunitaria modele la cultura escolar.

Sin embargo, la construcción de la cultura comunitaria –siendo una parte importante en este proceso el desarrollo de la educación escolarizada– se encuentra atravesada por fuertes tensiones y conflictos comunitarios derivados de los faccionalismos internos que convierten

a las diversas escuelas de la comunidad, sobre todo de educación media superior y superior, en escenarios para disputar el poder y el control de los proyectos en curso. Esta división se ha ido incrementando con el paso del tiempo e influyendo en la instauración de proyectos educativos como el BIC, pero también en la cancelación del primer proyecto educativo a nivel superior, encabezado por SER y la Compañía de Jesús.

El escenario generado a partir de los faccionalismos internos ha permeado la visión de los pobladores sobre la construcción del proyecto educativo de la UESA, incluso antes de que ésta iniciara sus actividades a mediados de 2011. La identificación del proyecto educativo con la figura de uno de los principales líderes de las facciones enfrentadas propició sospechas entre la comunidad y el rechazo hacia el proyecto. Lo anterior se concreta en el nulo apoyo por parte de la autoridad municipal en turno.

Esta situación presente en la cultura comunitaria ofrece un panorama del contexto previo a la apertura de la UESA, que es el ambiente que me tocó vivir hasta mediados de 2014, fecha en la que dejé de laborar en la institución. Si bien esta explicación no agota el escenario de disputas y confrontación, tiene por tarea el caracterizar los principales conflictos que encuentra el proyecto educativo de la UESA-LEMSC a su llegada.

Un aspecto interesante tiene que ver con la diversidad intrínseca a la vida en comunidad en un contexto como Alotepec, con su cultura comunitaria específica, donde convergen jóvenes provenientes de las ocho regiones del estado. La diversidad de conductas, comportamientos, saberes y pensares puede, a simple vista, no representar mayor interés o reflexión si se considera que los jóvenes de la UESA pasan de un contexto comunitario a otro, pero es precisamente este análisis el que evidencia la diversidad de los distintos contextos comunitarios y escolares, y la utilidad que tiene el reflexionar sobre la vinculación de la cultura comunitaria con la UESA. Este y otros temas son abordados en el siguiente capítulo a través del desarrollo de la *cultura académica*.

CAPITULO IV. ENTRE EL CURRÍCULUM FORMAL Y EL CURRÍCULUM REAL. LA CONFIGURACIÓN DE LA CULTURA ACADÉMICA EN LA UESA

En este capítulo profundizo en la configuración de la *cultura académica* como elemento necesario para comprender la cultura escolar en el proyecto educativo de la UESA. Para lograr lo anterior, comienzo abordando la cultura social como una forma alternativa de comprender la educación –y por lo tanto de construir escuela–, mediada por la comunalidad y la interculturalidad, que se materializa en el plan de estudios y en el modelo educativo de la UESA-LEMSC.

Posteriormente, centro mi atención en analizar el currículum a nivel formal o prescriptivo, es decir, los principales aspectos del modelo educativo comunitario de la UESA, y en contrastar su implementación –en realidad su construcción social– en la cotidianidad escolar y sus prácticas, dentro de lo que concibo como currículum vivido. Para ello retomaré experiencias escolares y extraescolares de los actores que participan del modelo educativo en la praxis social.

La construcción etnográfica de este capítulo se basa en entrevistas semiestructuradas (E), realizadas principalmente a tres actores: administrativos, docentes y estudiantes de la UESA. A su vez el análisis se nutre de registros previos de observación participante (RP) que tengo elaborados desde 2011 y principalmente a partir de 2012. A diferencia del capítulo anterior en donde mi participación era intermitente, en este capítulo mi análisis es posicionado como miembro del equipo base que se encargó del diseño del plan de estudios de la UESA-LEMSC así como profesor-investigador de la institución. Como tal, retomo experiencias y situaciones vividas dentro y fuera del aula y recupero reflexivamente los sentimientos y expectativas generadas durante el proceso. Por tal motivo, nuevamente es necesario explicitar mi posicionamiento y compromiso con el proyecto educativo, el cual, como ya he comentado en capítulos anteriores, implica un sesgo interpretativo del que soy consciente, pero a su vez posibilita conocer y reflexionar desde una visión más allegada a lo sujetos involucrados, las experiencias cotidianas por las cuales atravesaron.

Con base en lo anterior y desde una perspectiva analítica, retomo a Pérez Gómez (2004), para quien la cultura académica implica:

... la selección de contenidos destilados de la cultura pública para su trabajo en la escuela: el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar. La cultura académica se concreta en el *currículum* que se trabaja en la escuela en su más amplia acepción: desde el *currículum* como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela, desgajados de las disciplinas científicas y culturales, organizados en paquetes didácticos y ofrecidos explícitamente de manera prioritaria y casi exclusiva por los libros de texto, al *currículum* como construcción *ad hoc* y elaboración compartida en el trabajo escolar por docentes y estudiante (Pérez Gómez, 2004:252).

La cultura académica y su relación con el currículum es el tema central de este capítulo. Sin embargo, la distinción que realiza el autor sobre lo teóricamente establecido en el currículum y lo cotidianamente vivido en su operatividad, no lo abordo como procesos separados, sino como parte de un solo proceso que apunta hacia una perspectiva sociocultural del currículum, en donde ambas partes son constitutivas. Metodológicamente las abordo por separado para evidenciar los contrastes entre ambas, así como las tensiones y contradicciones entre el plano normativo-prescriptivo y la perspectiva cotidiana-experiencial.

Destacaré el papel de la investigación como método pedagógico que articula a los cinco elementos, en procesos de vinculación comunitaria así como en prácticas escolares concretas. Asimismo, reflexiono sobre el rol desempeñado por los docentes en las prácticas y procesos curriculares y problematizo una de las tensiones más fuertes en la construcción del proyecto educativo: la selección y movilidad de los docentes.

4.1 La formulación del Proyecto Educativo Comunitario de la UESA

El proyecto educativo comunitario de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA) y de su Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) surge como una iniciativa en el CSEIIO para cubrir uno de los objetivos principales establecido en su decreto de creación: impartir educación superior. Esta iniciativa se da en 2007 a través de la Dirección de Desarrollo Académico del CSEIIO, cuyo titular era mi padre, el antropólogo Benjamín Maldonado Alvarado. El 16 de octubre de 2007, en la 3ª sesión ordinaria del

Consejo Directivo de la institución, quedó establecido que una Línea de acción prioritaria de la Dirección de Desarrollo Académico (DDA) sería “promover el plan de educación superior a distancia en los BICs”(Documento DES, 2014a).

Un año más tarde esta “línea de acción prioritaria” se consideró en el plan rector del CSEIIO, que establecía la “elaboración de un proyecto de educación superior” (ibid). A partir de este momento y hasta 2010, la DDA se encargó de formular las propuestas de educación superior. A finales de 2009 se solicitó la creación de un departamento específico que atendiera estudios superiores, ya que la Dirección de Desarrollo Académico atendía a los BICs; esta solicitud no se tomaría en cuenta sino hasta finales del primer cuatrimestre de 2011, cuando ya habían pasado tres acontecimientos importantes para la creación de la UESA y de su plan de estudios:

- El acuerdo del Consejo Directivo en la segunda sesión ordinaria (25 de junio de 2010) para continuar la elaboración de un “proyecto con la finalidad de que el Colegio prestara el servicio educativo integral intercultural en el nivel superior”.
- La presentación y entrega de una síntesis de plan de estudios y mapa curricular propuestos para la LEMSC, en la tercera sesión ordinaria del Consejo Directivo el 22 de septiembre de 2010, y
- La reformulación del mapa curricular por indicación del Consejo Directivo en septiembre de 2010 a marzo de 2011(ibid).

Al crearse la Dirección de Estudios Superiores (DES) en abril del 2011, el titular de la misma fue Benjamín Maldonado, quien conformó un equipo de trabajo para desarrollar la versión final del plan de estudios de la LEMSC. Este equipo estuvo integrado por él mismo y la Mtra. Julieta Briseño Roa, la Lic. Yeselmy Mendoza Fuentes (egresada del BIC de Nutío), el Ing. Oscar Jiménez y el que aquí escribe.⁷⁶

Los objetivos del nuevo programa educativo responden a la necesidad de reorientación del BIC; sin embargo, no sólo contemplan una formación pedagógica sólida de sus futuros maestros sino que, en congruencia con las bases originales del CSEIIO y los fines

⁷⁶ También colaboró un equipo de prestadores de servicio social del instituto de ciencias de la educación (ICE) de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), integrado por Tomás Vargas Faustino, Elizabeth Cervantes Velarde, Massiel Mendoza López y Gabriel Álvarez Cruz.

de la educación comunitaria, tienen un componente etnopolítico a largo plazo: la formación de intelectuales que incidan en la revitalización cultural de sus comunidades a partir de una identidad cultural sólida y una reflexión crítica tanto desde perspectivas locales como globales. El objetivo explícito del plan de estudios se planteaba solamente así:

Ofrecer una opción de estudios superiores para estudiantes indígenas, basada en un modelo pertinente a contextos comunitarios, formando profesionales de la educación que incidan fuertemente en la mejora de la educación media superior dirigida a estudiantes indígenas, tanto en los Bachilleratos Integrales Comunitarios como en otros subsistemas (DES, 2012:37).

En los distintos planteles de los BICs, como ya se expuso, la mayoría de sus docentes no contaban con la formación necesaria para el desarrollo del Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) basado en el sistema modular, cuyo eje central es la investigación. Frente a ello, el Dr. Benjamín Maldonado argumentó que el CSEIIO tenía la capacidad y el deber de orientar el accionar del BIC a través de la formación de sus propios docentes, con base en las atribuciones de origen del CSEIIO en el nivel de educación superior. No se buscaba formar cualquier tipo de profesor, antes bien se buscaba formar cuadros intelectuales indígenas con la posibilidad de incidir en el mejoramiento del Bachillerato Integral Comunitario (BIC), aprovechando sus experiencias mismas como egresados del mismo. Así, tendencialmente estos jóvenes tendrían la posibilidad de reflexionar sobre su propio proceso formativo en un modelo comunitario, teniendo las bases teóricas y prácticas para saber qué se necesita mejorar y a través de qué medios realizarlo. La formación situada en la experiencia retomaría no solamente la reflexión académica sino la propia formación comunitaria. Con esto, los jóvenes podrían triangular sus reflexiones en torno a su experiencia en el BIC, su formación académica en la UESA y sus vivencias comunitarias, elementos que en teoría ayudarían a incidir en la mejora de los bachilleratos.

Durante el diseño del mapa curricular y del plan de estudios, un reto fue precisamente que una formación tan específica requería de un plan igualmente complejo pero operativo para incidir en los componentes endebles del modelo pedagógico de los BIC: la investigación, el uso de la lengua originaria, la vinculación comunitaria y la recuperación de conocimientos locales. Partiendo de la premisa de que los futuros estudiantes de la UESA residirían en la comunidad para cursar sus estudios, se buscó aprovechar dicha estancia al máximo a través

de actividades escolares y extraescolares formativas. La duración del programa se definió en 8 semestres; en los primeros 7 las actividades se centrarían en las asignaturas cotidianas y actividades extra clase. El último semestre estaba planteado para la culminación del trabajo de tesis y el desarrollo de la práctica profesional. El mapa curricular quedó conformado de 71 asignaturas repartidas en 9 áreas de formación específica.

Tabla 3 Mapa curricular de la UESA-LEMSC

ÁREAS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Interculturalidad y educación comunitaria	Educación intercultural	Educación Comunitaria	La escuela en contextos comunales	Educación centrada en el alumno comunal I	Educación centrada en el alumno comunal II	Diagnóstico educativo comunitario	Intervención educativa comunitaria	Seminario de titulación III y Práctica Profesional
Organización y evaluación escolar	Introducción al Sistema Modular	Planeación Modular	Organización de los aprendizajes en el aula	Evaluación de aprendizajes	Evaluación del sistema modular	Administración escolar	Orientación educativa	
Investigación y métodos	Métodos etnográficos	Métodos y técnicas de investigación en educación	Investigación y articulación de conocimientos	Etnografía del aula y de la escuela	Proyectos económicos, sociales y culturales	Seminario de titulación I	Seminario de titulación II	
Cultura del sujeto en formación	Los pueblos y comunidades indígenas	Derechos de los pueblos indígenas	Globalización, colonialismo y autonomía	Cosmovisión y epistemología comunal	Economía y vida comunal	Historia nacional y vida comunal	Historia regional y vida comunal	
Corrientes y modelos pedagógicos	Modelos educativos en México	Educación por competencias	Corrientes pedagógicas I	Corrientes pedagógicas II	Sicología y educación	Sociología y educación	Filosofía y educación	
Técnicas para facilitar el aprendizaje	Manejo y aplicación de las TIC en la educación I	Manejo y aplicación de las TIC en la educación II	Manejo y aplicación de las TIC en la educación III	Estrategias de enseñanza - aprendizaje I	Estrategias de enseñanza - aprendizaje II	Estudio y conservación del patrimonio	Recuperación de lo propio y museo comunitario	
Expresión multilingüística	Comprensión lectora y producción de textos I	Comprensión lectora y producción de textos II	Comprensión lectora y producción de textos III	Lengua indígena I	Lengua indígena II	Lengua indígena III	Lengua indígena IV	
	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	Oralidad y escritura I	Oralidad y escritura II	Traducción múltiple	
Educación deportiva y artística	Entrenamiento y práctica deportiva escolar I	Entrenamiento y práctica deportiva escolar II	Entrenamiento y práctica deportiva escolar III	Desarrollo de competencias en la educación física I	Desarrollo de competencias en la educación física II	Arte y expresión estética mundial y nacional	Arte y expresión estética local y regional	
Formación autónoma	Taller de discusión I	Taller de discusión II	Taller de discusión III	Taller de discusión IV	Taller de discusión V	Taller de discusión VI	Taller de discusión VII	

El diseño de este mapa curricular, que buscaba una formación integral en los estudiantes, demandaba la construcción de un modelo educativo que orientara las actividades así como los medios y canales principales para desarrollarlas. Describo este modelo a continuación.

4.2 Ejes centrales del modelo educativo de la UESA

El modelo educativo de la UESA-LEMSC representa una construcción histórica que se cristaliza en el plan de estudios pero que tiene como cimiento el proceso de lucha por una educación más pertinente en el estado de Oaxaca, mismo que se especifica en el primer capítulo de esta investigación. Teniendo como núcleo central la comunalidad, en él se condensan las reflexiones y aportes que Benjamín Maldonado ha compartido en materia de educación indígena en los últimos 25 años. Con base en la experiencia recabada, los ejes centrales del modelo educativo recuperan las principales preocupaciones que en la década de los ochenta se desarrollaban sobre el papel de la escuela, aquellas problemáticas que tanto Floriberto Díaz como Jaime Luna presenciaban en sus comunidades: la función social y comunitaria de la escuela, los roles de sus principales actores, la adecuación o contextualización de la realidad indígena, la incorporación y uso de la lengua originaria así como de los conocimientos locales.

Las características negativas o las ausencias de estos elementos que desde fines del siglo pasado eran denunciados, continuaron presentes en la mayoría de las instituciones educativas. La construcción paulatina de una estructura educativa comunitaria (de educación inicial a media superior) busca abordar de manera directa las problemáticas planteadas, brindando un panorama claro de los aciertos y tropiezos presentes en la configuración y desarrollo de la educación comunitaria. Como una figura clave en el desarrollo de estas propuestas educativas, Benjamín Maldonado, sintetizó en seis elementos principales el abordaje del núcleo comunitario en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC:

4.2.1 La investigación como método pedagógico

Uno de los ejes principales del Plan de estudios tiene que ver con el papel que juega la investigación. Se expone que “la formación de los estudiantes como investigadores es una clave pedagógica para lograr profundidad y sentido en lo aprendido y para desarrollar autonomía en su proceso formativo” (DES, 2012:36). Sus características principales son dos: a) la investigación de lo propio como articulador del conocimiento, y b) la investigación de lo propio para su recuperación. Según el modelo:

En el primer caso se investigarán aspectos vivos de la cultura indígena y la información recogida se enriquecerá al enfocarla a partir de los conocimientos derivados de las distintas asignaturas y disciplinas de las ciencias y la cultura llamadas universales. Esto significa que se integrarán los distintos saberes en torno a temas que tienen sentido en la vida cotidiana de los pueblos indígenas. Por tanto, el fin de este tipo de investigaciones no será la información recogida sino que ella será un medio para lograr el fin, que es la articulación de conocimientos. En el segundo caso se trata de organizar investigaciones sobre temas y aspectos relevantes de la cultura indígena que ya estén muertos o en proceso de desaparición. Este es un tipo clásico de investigación, cuyo fin es la información recogida y analizada (ibíd.).

Que la investigación sea un eje rector dentro del plan responde a dos razones: la primera es que la investigación es el punto central del quehacer pedagógico en los diferentes proyectos de educación comunitaria desarrollados en el estado de Oaxaca. Tanto en los Nidos de Lengua, como en la propuesta del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), las Secundarias Comunitarias, el BICAP y los Bachilleratos Comunitarios, se retoma la investigación como indispensable para recuperar conocimientos propios. Por otra parte, si bien la investigación tiene un papel relevante dentro del sistema modular de los BICs, a más de 10 años de existencia representa una de las mayores dificultades para los docentes de los bachilleratos, que están formados en sus disciplinas específicas pero no cuentan con una formación en investigación comunitaria.

En este escenario, el equipo rector consideró la investigación como un componente transversal del Plan de estudios, pero con tres niveles de alcance: áulico-teórico, experiencial o práctico y finalmente expositivo-evaluativo, que comprenden los proyectos de clase, las estancias de investigación y las jornadas académicas respectivamente. Más adelante, en los capítulos etnográficos, retomo estas prácticas escolares y su devenir.

4.2.2 La filosofía comunal como base

La comunalidad es la base filosófica y epistemológica del proyecto educativo de la UESA- LEMSC, que se comparte con los proyectos que se enuncian como comunitarios en el estado de Oaxaca. Así lo recogen sus documentos normativos:

La comunalidad o modo de vida comunal de los pueblos indígenas es un conjunto de prácticas sociales con las que la comunidad resuelve organizadamente sus problemas y vive responsablemente su vida, formando en la responsabilidad a todos al participar en las asambleas, al ser autoridades en distintos cargos, al acudir siempre a los tequios, al participar en la celebración de la vida comunal que son las fiestas y al defender y vigilar el uso de su territorio. Por ello, el modelo de la LEMSC trata de formar en la responsabilidad a sus estudiantes, primeramente en la responsabilidad por su conocimiento, y después en la responsabilidad por su comunidad y por su pueblo (DES, 2012:35).

La comunalidad como *palabra* y como *concepto* es la base sobre la cual se construye el proyecto de educación superior. En el primer caso, se busca promover la formación comunitaria de los estudiantes en sus comunidades de origen, para identificar elementos y prácticas que de manera natural enriquezcan el modelo educativo en su diversidad de contextos. En el segundo, la comunalidad como concepto, se espera promover la reflexión teórica sobre la comunalidad, problematizándola tanto en su contexto local como a nivel regional, nacional e internacional.

Lo anterior partía de la base de que no es la intención de la UESA enseñar la forma de vida comunal en el aula, es decir, formar sujetos comunales; esa formación específica corre a cargo de la familia y la propia comunidad. Lo que se busca es la formación de un sujeto comunitario, capaz de apropiarse, resignificar o construir nuevas prácticas, procesos y escenarios a partir de un análisis crítico, analítico y reflexivo de su realidad y de sus interacciones local-globales.

4.2.3 Valoración de los conocimientos locales

Desde hace más de 30 años una de las principales críticas realizadas a la educación tanto por Floriberto Díaz como por Jaime Luna era la negación de los conocimientos locales en las escuelas ubicadas en las comunidades indígenas. Hicieron un llamado a reformular la

escuela para que en ella los conocimientos locales tuvieran un espacio; más no que se enseñaran en un salón de clases. El retomarlos mediante la investigación cumplía una función diferente:

La investigación y el uso de los conocimientos locales tiene por funciones la preservación y recuperación de lo que está en peligro de perderse, el fortalecimiento de lo que está vivo y, sobre todo, ser el eje a partir del cual adquieran sentido los conocimientos universales. Esa es la intención insuficientemente desarrollada del sistema modular de los BICs y es la clave del éxito de las Secundarias Comunitarias Indígenas. No se trata de dar clases de conocimientos locales, porque el aula no es el espacio donde se construyen ni donde se reproducen. Se trata de recogerlos y, dado que forman parte del mundo de experiencia de los estudiantes, enriquecerlos con los saberes universales, que así pueden adquirir sentido (DES, 2012:34).

Recuperar los conocimientos locales en el aula, tal y como lo ha enseñado la experiencia de las secundarias comunitarias, es para visibilizarlos, recuperarlos y articularlos con otras formas de conocer, partiendo de los conocimientos que son propios, entendiéndolos en diferentes esferas, articulando lo local con lo global.

4.2.4 Tipos y momentos del aprendizaje

Los tipos y momentos del aprendizaje enuncian las formas y tiempos en que éste se lleva a cabo. Pareciera impositivo, pero no se refiere a regular el tiempo de aprendizaje sino a su aprovechamiento en distintos escenarios específicos y a las maneras en cómo se puede potenciar el aprendizaje en compañía de los demás, de la colectividad. La base de la formación en esta licenciatura descansa en tres procesos simultáneos:

- Aprendizaje facilitado por asesores académicos
- Autoaprendizaje colectivo
- Co-aprendizaje (DES, 2012)

El aprendizaje facilitado por asesores académicos se refiere al trabajo que de manera cotidiana se desarrolla en el aula y que da centralidad a la figura del profesor. Esta forma de aprender que en principio responde a una forma convencional de aprendizaje pero se resignifica a través del rol que desempeña el docente en el aula, quien tiene que renunciar a ser maestro para convertirse en un facilitador y constructor de aprendizajes.

El autoaprendizaje colectivo implica la selección y profundización de elementos teóricos o prácticos que los estudiantes consideren pertinentes para debatir. Este proceso busca articular “tres niveles de enfoque, acercamiento e identidad: uno será el enfoque multicultural, otro el étnico y el tercero el de género”. El espacio indicado, más no el único para abordar estas reflexiones, es el taller de discusión.

Finalmente, el co-aprendizaje implica “una forma de autoaprendizaje pero que es más personalizado que colectivo”. El interés de incentivar este tipo de aprendizaje es que se desarrolle fuera de la institución educativa, buscando aprovechar el tiempo libre de los estudiantes con un tipo de aprendizaje más informal pero que ayude al aprendizaje de una segunda lengua originaria.

La apuesta es propiciar espacios en donde los estudiantes aprendan entre ellos, sin la necesidad de un profesor a su lado, generando así procesos de aprendizaje alternativo, con otras fuentes, y resignificar el aula y la labor de los profesores. Esto no solamente es una intención de la UESA sino de la educación comunitaria en general.

4.2.5 El aprendizaje de una segunda lengua originaria

El espacio de coaprendizaje tenía que ver con la enseñanza entre compañeros de sus lenguas originarias y la posterior sistematización académica. Este aprendizaje se desarrollaba de manera informal, sin horarios, salones y métodos en específico, partiendo únicamente del interés entre pares por aprender una lengua diferente, ya que desde el primer semestre, los estudiantes saben que deberán aprender una segunda lengua originaria durante su estancia en la LEMSC como requisito para titulación.

Esta lengua no es un curso de la LEMSC sino que deben aprenderla entre ellos mismos durante los primeros tres semestres; esto significa que cada uno deberá elegir una segunda lengua de su agrado y algún compañero hablante de la misma para que se la enseñe. Luego de tres semestres de proceder así, en el cuarto semestre empezarán a recibir las herramientas metodológicas para la sistematización de la lengua.

La intención de este aprendizaje informal era ver qué tanto se podía avanzar en el aprendizaje de una segunda lengua de esta manera. Como se había mencionado

anteriormente, la UESA se convirtió en un espacio para la implementación de este tipo de actividades piloto. Si bien puede parecer mera experimentación, se hacía pensando en la formación de los propios estudiantes y en dotarlos de herramientas para el campo laboral.

Se buscaba que pudieran enfrentar los retos que significa aprender una segunda lengua originaria, debido a que trabajar en comunidades o estados en los que no se hable su lengua originaria, les demandará aprenderla para poder trabajar en la lengua local. Algunos alcances y limitaciones de esta actividad fueron registrados en un primer momento por Maldonado Ramírez (2014); se intentaría mostrar el potencial del aprendizaje sin la conducción directa de un docente, la ayuda mutua presentada entre compañeros para el aprendizaje, la reciprocidad a la hora de aprender y el uso de espacios informales para la construcción del conocimiento.

4.2.6 La participación de la comunidad en el proceso formativo

La participación de la comunidad en la construcción de aprendizajes es una característica fundamental de la educación comunitaria, tanto en Oaxaca como en otros estados de la república en donde se impulsan proyectos educativos interculturales (Dietz y Mateos, 2011), autónomos (Baronnet, 2012) o desde abajo (González y Rojas, 2013). En cada una de las experiencias, la participación se entiende como un diálogo permanente con la comunidad, que en principio se tome en cuenta su opinión, sus conocimientos para paulatinamente generar una vinculación más estrecha por diversas vías, al menos en la teoría.

Dado que la educación comunitaria es un modelo en formación que tiene como uno de sus apoyos fundamentales los conocimientos locales, este modelo no puede funcionar sin la participación de la comunidad en el proceso educativo, compartiendo sus conocimientos, ayudando a sus hijos a resolver dudas, acompañándolos en las entrevistas y siguiendo de cerca el proceso formativo, por lo que es importante la exposición pública de avances para que pueda ser evaluado el proceso por la comunidad (DES, 2012:35)

En la UESA pensamos generar esta participación o vinculación teniendo como eje principal la investigación. La vinculación comunitaria no era un objetivo directo, por ser una institución formadora de formadores, en este sentido se enseñaban algunas maneras de generar vinculación para que los estudiantes supieran cómo llevar a cabo este proceso en

contextos específicos, sirviendo la comunidad de Alotepec y otras, como escenarios para su desarrollo.

4.3 Algunas consideraciones sobre los profesores de la UESA-LEMSC

Teniendo claridad en cuanto a la formulación del proyecto educativo y del modelo a desarrollar en particular, resultaba indispensable contar con una planta docente que conociera el modelo educativo comunitario, que lo haya trabajado en la cotidianidad escolar y que además fundamentara y guiara su práctica pedagógica a través de la investigación.

Atender estas necesidades se complicaba por el escaso apoyo del CSEIIO para la contratación del personal docente, ya que no se contaba con recursos específicos para cubrir ese rubro. Ante esta situación, Benjamín Maldonado, quien acababa de ser nombrado Director de Estudios Superiores del CSEIIO, aprovechó la experiencia de docentes y directivos de los BIC así como del personal administrativo del CSEIIO, para integrar con ellos el cuerpo docente de la UESA.⁷⁷

Saúl (el Director General) habló conmigo para decirme que no había manera de contratar a personal docente para la UESA, que se podía comisionar a personal del CSEIIO o de los BICs para que apoyaran en el proyecto, pero que de ninguna forma se generarían nuevos contratos. Fue entonces que busqué a personal en los BICs que fungían como directivos o docentes, aquellos que conocía de cerca por su interés en el modelo educativo comunitario, lo mismo sucedió en la oficina central. Busqué armar el mejor equipo posible con lo que se tenía y funcionó (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores de la UESA/marzo de 2016).

Destacan dos aspectos contrastantes: 1) la falta de recursos que se volvió una constante en el desarrollo del proyecto educativo, y 2) la posibilidad de escoger a los profesores por parte del titular de la DES. Son contrastantes porque una carencia abrió la posibilidad de integrar un equipo, cuya conformación generó un trabajo colaborativo,

⁷⁷ La experiencia de estos profesores y directivos en la institución y en el desarrollo del modelo, era lo que se buscaba aprovechar. Si bien persistía una tendencia a la falta de preparación académica de los docentes del BIC para la implementación del Modelo MEII, como expuse en capítulos anteriores, tampoco era una situación generalizada. La selección del personal docente -a cargo del titular de la DES- se basaba en el conocimiento de años que él tenía sobre el trabajo de cada uno de los profesores y en la experiencia del Ing. Óscar Jiménez.

horizontal, crítico y reflexivo. La primera generación de profesores estuvo conformada casi en su totalidad por docentes que provenían del CSEIIO o del BIC.

El Ing. Óscar Jiménez, director fundador de la UESA-LEMSC, se incorporó al proyecto a través del contacto con Benjamín Maldonado. Había sido uno de los primeros directores de los BICs desde su creación y profesor en tres planteles diferentes, y por diferencias con las autoridades de la institución estaba relegado en la estructura del colegio y a punto de salir de manera definitiva. Conociendo sus características, se le invitó a no renunciar e incorporarse al equipo que diseñaría la LEMSC y de inmediato colaboró desde febrero de 2011 incluso sin goce de sueldo hasta que su situación se regularizó meses después a través de un contrato. Aprovechando el conocimiento del Ing. Oscar sobre los profesores y directivos de los BICs, pues los conocía prácticamente a todos, se recomendó incorporar al Lic. Eduardo García Hernández y al Lic. Luis Tomás Marmolejo, quienes se desempeñaban como directores de los BICs de San Antonio Huitepec y Santiago Xanica respectivamente.

Otra asesora que se incorpora al proyecto UESA fue la Lic. Sonia Reyes Hernández, egresada del BIC 09 de Santiago Xochiltepec, que en su momento había aprovechado el acceso para obtener una beca para ir a estudiar pedagogía a Cuba. La importancia de contar con una profesora que hubiera experimentado la dinámica de un BIC era un recurso valioso para el desarrollo del proyecto. Además de ella, entraron el Mtro. Mauricio Barragán y otros profesores de inglés con los que se contó los primeros tres años de operación de la UESA, que provenían de los distintos planteles de los BICs ya sea como asesores o como directivos. También se seleccionó personal de la oficina central del CSEIIO por la capacidad demostrada en su área, incorporándose el Lic. Manuel Sosa quien al igual que el Ing. Oscar era uno de los profesores que iniciaron el modelo educativo, y el Lic. Fermín Ordaz Reyes, auxiliar del departamento de tecnología del CSEIIO, quien acudía a los planteles del BIC cuando los técnicos encargados no podían solucionar los problemas pero a quien se le invitó como docente.

La selección del personal proveniente de algún BIC o del CSEIIO no agotaba la integración del equipo docente, es decir, al mismo tiempo que se necesitaba profesores experimentados en el modelo educativo comunitario, era importante contar con profesores especialistas en el énfasis social que se le imprimía a la UESA. Así el titular de la DES apeló

a sus redes académicas y convocó a María del Carmen Castillo y a Adriana Zentella, antropólogas del primer cuerpo docente de la UESA. El salario de ambas se sufragaría con el dinero de las inscripciones que aportaban los estudiantes. Con lo anterior, tenemos un segundo tipo de profesor que colaboró en el desarrollo directo del proyecto educativo, mismo que se suma a los profesores provenientes del CSEIIO o del BIC: los especialistas con remuneración a través de las inscripciones.⁷⁸

Un tercer tipo de profesor en la UESA surgió de una academia solidaria, que contribuía por invitación y sin percibir una ganancia, por el simple hecho de creer en el proyecto. No se contó con profesores de esta modalidad hasta la incorporación de la Dra. Alejandra Aquino Moreschi, del CIESAS, quien participó en el proyecto más de un año bajo esta modalidad. Otros profesores y académicos que trabajaron bajo el principio de solidaridad fueron el Dr. Bruno Baronnet, la Dra. Margarita Dalton, la Dra. Elsie Rockwell, la Dra. Elisa Cragolino, el Dr. Françoise Lartigue.

El apoyo solidario por parte de académicos externos destaca un punto medular en el desarrollo del proyecto educativo: el uso de redes académicas-institucionales. El titular de la DES, Benjamín Maldonado, cuenta con una trayectoria académica amplia que lo ha hecho parte de redes diversas, algunas de carácter académico-institucional en donde colabora con investigadores, docentes y diferentes instituciones del estado así como del país, lo que facilitó la colaboración con el proyecto UESA. Tal es el caso del lingüista mixe Juan Carlos Reyes Gómez y por su conducto, un grupo de Doctorantes de la Universidad de Leiden que impartieron cursos y talleres en la UESA-LEMSC. La visita de estudiantes de la maestría y doctorado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM así como de Estudios Latinoamericanos para llevar a cabo un seminario sobre escuela y laicidad también fue posible gracias a esas redes. Otras colaboraciones producto de dichas redes fueron con la Dra. Inmaculada Antolinez de la Universidad de Granada, el Mtro. Grimaldo Rengifo, miembro del Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas (PRATEC), e incluso el apoyo de Lila

⁷⁸ Otro profesor que se mantuvo bajo esta situación durante su participación en el proyecto educativo fue el Mtro. Hugo Miranda, especialista en educación comunitaria y específicamente en temas como filología zapoteca, investigación del conocimiento local y el diálogo de saberes. El maestro formó parte de la segunda generación de profesores, su participación se dio de 2012 a 2014.

Downs con la publicación de su tesis de licenciatura y la recaudación de fondos para comprar el tanque de gas estacionario en el comedor comunitario de la UESA.

Estas relaciones y redes académicas y comunitarias afianzaron el trabajo realizado en la institución, propició un ambiente completamente orientado a la investigación en un entorno facilitado por profesores expertos en la materia. Con el paso del tiempo, estas redes se fueron ampliando y no solamente aportaban capital intelectual al proyecto sino también material. Se consiguió la donación de los excedentes de la biblioteca del CIESAS, a través del apoyo de la Dra. Margarita Dalton, la Dra. Alejandra Aquino y del entonces encargado de la biblioteca del CIESAS Unidad Pacífico Sur, el Lic. Ramiro Pablo. Del mismo modo se consiguió una fuerte donación de libros por parte de El Colegio de México con apoyo de la Dra. Dalton y que fueron canalizados a través mi hermana la Mtra. María de la Luz Maldonado, quien se encontraba laborando en dicha institución.

Esta dinámica tanto de selección del personal docente en sus tres variantes como de vinculación activa de las redes académicas-institucionales se mantuvo hasta finales del 2013, con gran auge.⁷⁹ A inicios del 2014 las nuevas autoridades del CSEIIO modificaron los procedimientos y se optó por seleccionar al personal docente a través de un examen de ingreso. Esta acción representó la ruptura del equipo docente y con el paso del tiempo propició la caída del nivel educativo que se había alcanzado en los primeros tres años de la institución.

Yo formé parte de la segunda generación de profesores. Ingresé en agosto de 2012 de manera fortuita y a través de la Mtra. Julieta Briseño Roa, quien además de desempeñarse como Jefa de Departamento Académico de la DES, daba clases en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) perteneciente a la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), mientras yo cursaba la carrera. La Mtra. Julieta fue quien me invitó a participar en el proyecto de forma interina para cubrir una asignatura, *Modelos Educativos en México*. Lo que inició como interinato pasó a ser contratación definitiva al cabo de los primeros seis meses. De agosto de 2012 a junio de 2014 me desempeñe como profesor en la UESA. Los

⁷⁹ Las actividades previamente señaladas están contenidas en el Documento (DES, 2014b) mismo que elaboró el titular de la DES el 28 de febrero de ese año para contextualizar al entrante Director General del CSEIIO, el Mtro. Guillermo Bernal, sobre las actividades realizadas desde 2011 por parte de la DES y la UESA en rubros administrativos, pedagógicos, económicos, laborales, salariales e institucionales.

testimonios presentados así como los registros previos recuperados forman parte de esta trayectoria y fueron realizados en distintos momentos.

4.4 Apertura de la UESA-LEMSC



Ilustración 2. Palabras de inauguración por parte del titular de la DES el Dr. Benjamín Maldonado

El 22 de agosto de 2011 se inauguró de manera formal el ciclo escolar,⁸⁰ con la presencia del Secretario de Asuntos Indígenas, Adelfo Regino Montes;⁸¹ el Cabildo Municipal en turno, entre ellos el Mtro. Cuauhtémoc Faustino Reyes, que era secretario municipal,⁸² el

⁸⁰ La noticia fue divulgada en la página del Gobierno del Estado de Oaxaca, en el portal web de la SAI y en la página principal del CSEIIO.

⁸¹ Como se ha mencionado en capítulos anteriores, es oriundo de la comunidad de Alotepec y uno de los principales representantes de las redes étnico-indianistas que han tenido un papel importante en la configuración y desarrollo de proyectos educativos en la comunidad. Ha sido miembro del Consejo Directivo del CSEIIO desde su creación.

⁸² Al finalizar su cargo comunitario, se incorporaría como docente. En el capítulo anterior se hizo mención de su participación como miembro de la comunidad y su visión acerca del proyecto educativo.

Lic. Gildardo Ramírez⁸³ en representación del Lic. Saúl Vicente, director general del CSEIIO; y el Director de la DES-CSEIIO. Además asistieron los profesores⁸⁴ y alumnos, algunos acompañados de sus familiares.

La primera generación contó con 90 estudiantes, en su mayoría provenientes de 20 de los 31 planteles BIC existentes hasta ese momento. El 70% del total de los estudiantes eran mujeres y el 30% hombres; la mayoría son egresados de la generación anterior de los BICs, 15 de generaciones anteriores y 6 eran externos, es decir, no cursaron sus estudios en un BIC.

Respecto a su adscripción etnolingüística, de los 90 alumnos, 20 eran de la región mixe; sin embargo la mixteca es la región que más aportó a la licenciatura con 25 estudiantes. La región de la que venían menos alumnos eran los Valles Centrales con tan solo un estudiante. El resto era procedente de la Costa, el Istmo, las Sierras y la Cañada. Los jóvenes pertenecían a 7 de los 16 grupos etnolingüísticos que habitan en el estado. Mixteco, Zapoteco, Mixe, Chatino, Mazateco, Chinanteco y Zoque fueron las lenguas presentes en la primera generación (Maldonado Ramírez, 2014:87).



Ilustración 3 Remodelación y limpieza de las naves principales de la UESA

⁸³ En ese momento se desempeñaba como Coordinador Académico de los BICs. Anteriormente él había sido director del BIC de Alotepec, y había sido cambiado a otro plantel por el Director General del CSEIIO, a solicitud del propio Lic. Adelfo Regino.

⁸⁴ Eduardo García Hernández, José Mauricio Barragán Velasco, Adriana Paola Zentella Chávez, Sonia Reyes Hernández, Fermín Ordaz Reyes, Luis Tomas Marmolejo, Manuel Sosa, María del Carmen Castillo Cisneros y Oscar Jiménez Aguilar.

Las condiciones con las que se comenzó el ciclo escolar no eran las mejores. No se contaba con la infraestructura y el equipo necesario: pizarrones, sillas, computadoras, señal de internet ni biblioteca. Lo único con que se contaba era la disposición tanto de estudiantes como de docentes para trabajar. El profesor Fermín narraba que tuvieron que utilizar las ventanas de los salones para escribir sobre el vidrio con marcadores, forrando el lado exterior de la ventana con papel bond; los estudiantes se sentaban en el suelo para tomar apuntes. Esta experiencia reafirmaba más la voluntad de trabajar:

Fue una etapa dura pero muy enriquecedora, teníamos que improvisar con el poco material que teníamos, lo de las ventanas fue una de tantas cosas que tuvimos que hacer en los primeros meses, ahora que lo pienso fue una de las experiencias más gratificantes (RP-Fermín Ordaz, profesor de la UESA-LEMSC/ septiembre de 2012).

Algunos estudiantes recuerdan estos meses como uno de los mejores momentos durante su estancia en la institución:

No teníamos nada, apenas nos estábamos conociendo con los compañeros y con los profes, pero hubieras visto, las clases que supuestamente duraban una hora, se extendían a dos horas e incluso más tiempo, y no lo sentíamos, el tiempo se iba volando (RP-Carlos Fabián, estudiante de la primera generación/ diciembre de 2012).

En este espíritu, durante el primer año de trabajo los docentes generaron lazos de compañerismo y solidaridad entre ellos y también con los estudiantes,⁸⁵ lo que de alguna manera propiciaba una correspondencia de esfuerzos en el desarrollo del modelo educativo y volvía sostenible las situaciones de precariedad de la institución.

Cabe recalcar que el proyecto de la UESA, al igual que muchos otros proyectos educativos en comunidades originarias independientemente del nivel en donde operen, no contaba con la infraestructura ni con las condiciones materiales para operar. Sin embargo, eso no representaba un obstáculo definitivo. En Oaxaca, los proyectos de educación comunitaria han demostrado que las condiciones materiales de operatividad son enfrentadas mediante esfuerzos colectivos para solventarlos. La calidad educativa no se reduce a la infraestructura o capacidad material sino a la voluntad, ahínco y colaboración por parte de los actores involucrados: docentes, estudiantes, padres de familia, autoridades, etc.

⁸⁵ Esto es importante destacarlo porque fue una de las cualidades que logró conservarse durante los primeros dos años del proyecto educativo a pesar de las altas y bajas dentro de la planta docente.

Como ya se esbozó líneas arriba, con el paso del tiempo y a través de donaciones tanto de la comunidad como de otras instituciones entre ellas el CIESAS y el COLMEX – excepto del mismo CSEIIO que no aportó prácticamente nada–, se empezaron a cubrir las necesidades principales. El CIESAS y El Colegio de México donaron gran parte del acervo bibliográfico de la UESA, a través de las redes académicas-institucionales. Por su parte, la Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI), a través de la figura de Adelfo Regino, consiguió que el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) donara muebles para equipar los salones. A través de esa gestión se consiguieron 90 pupitres, pizarrones para los salones y mobiliario para la dirección. La comunidad de Santa María Alotepec a través de las autoridades municipales donó 15 computadoras para comenzar operar en el centro de cómputo.

El CSEIIO aportó los textos que había publicado su Departamento de Publicaciones a cargo del Lic. Pedro Luis García, quien de manera conjunta con Benjamín Maldonado, Sergio Perelló, Noemí Granados y Gonzalo Velázquez, habían integrado el equipo de dicho departamento. Durante los cinco años que funcionó hasta su clausura en 2014 bajo la administración del Mtro. Guillermo Bernal, se habían publicado aproximadamente 50 libros, cuyo eje principal era lo comunitario.

Las donaciones se hicieron durante tiempos desfasados; salvo el aporte del IEEPO, que se logró unas semanas después del inicio de clases, los demás se consiguieron después de un año de operación de la institución. Sin embargo esta situación que no nos desalentaba, antes bien representó una solidaridad con la que estuvimos agradecidos.

Otra carencia significativa en el proyecto educativo fue la falta o el atraso del pago a los docentes, que en ocasiones se volvió una constante. Había varios profesores con familias a las cuales mantener a la distancia, y otros sin ellas pero con necesidades primarias que cubrir.

Conocer estas condiciones es necesario para comprender el desarrollo del modelo educativo y ponderar el trabajo realizado tanto por estudiantes como por docentes, ante la falta de compromiso del CSEIIO con un proyecto alternativo que surge al interior de esa misma institución.

4.5 Operatividad del modelo educativo

El análisis de la cultura académica implica no solamente conocer el planteamiento curricular sino su implementación en la cotidianidad escolar. Como menciona Pérez Gómez (2004), parte central de este proceso lo compone el trabajo escolar llevado a cabo tanto por docentes como estudiantes. En este apartado describo las experiencias y proyectos escolares en distintas asignaturas que impartí durante los dos años que colaboré como profesor en la UESA⁸⁶, mostrando en ellas como se tejía en lo cotidiano el currículum de la educación comunitaria y sus tensiones.

4.5.1 Proyectos áulicos de investigación

La experiencia que narro tuvo lugar al impartir dos asignaturas, en periodos y generaciones distintas. La primera se presentó con los estudiantes de la primera generación, del quinto semestre, a finales del año 2013, cuando me encontraba impartiendo la asignatura de *Estrategias de enseñanza aprendizaje II*. La segunda fue una experiencia que tuve al impartir la asignatura de *Educación comunitaria* a la cuarta generación de la UESA, en el segundo semestre de clases.

La experiencia en la asignatura de *Estrategias de enseñanza aprendizaje II* con los grupos de quinto semestre me dejó gratos recuerdos y también logros a nivel institucional por las actividades que se pudieron realizar.⁸⁷

⁸⁶ Como ya he mencionado, comencé a laborar en la UESA a mediados de 2012, un año después de que iniciara el proyecto formalmente. Sin embargo me encontraba elaborando mi tesis de licenciatura sobre la UESA desde 2011, por lo que ya conocía a los estudiantes de la primera generación y mi relación con mi papá hacía que estuviera al tanto de las distintas actividades desarrolladas en el proyecto educativo.

⁸⁷ Resulta necesario mencionar que para este momento –mediados del 2013– yo ya había sido contratado por el CSEIIO para trabajar de tiempo completo en la UESA. Vivía en la comunidad, así que fue relativamente más fácil poder trabajar con los estudiantes tanto sus proyectos como las sesiones. Y digo relativamente fácil porque al estar de tiempo completo atendería no solamente a un grupo, como fue el caso de mi primer experiencia, sino que me tocaría impartir dos asignaturas: *Estrategias de enseñanza aprendizaje* en quinto semestre, pero a tres grupos, y *Organización del aprendizaje* en el aula a dos grupos de la segunda generación.

En la primera sesión comenté la posibilidad de trabajar el contenido del curso y de manera paralela realizar el diseño de una estrategia de aprendizaje para contextos comunitarios, que se tendría que elaborar y acompañar de una exposición pública. La respuesta fue favorable en dos grupos, otro prefirió que trabajáramos aplicando en el aula de manera directa las diferentes estrategias que habían quedado en la carta descriptiva.⁸⁸ Describo la actividad realizada por un equipo en específico, a fin de ilustrar el proceso de diseño e implementación de la estrategia, la cual fue seleccionada y desarrollada por ellos; mi papel únicamente consistió en orientar y en algunos casos asesorar su construcción.

La actividad del grupo 501 consistió en organizar una muestra gastronómica en la institución y en la comunidad, sobre las distintas formas en las cuales se preparan los quelites en la zona mixte media. Los integrantes del equipo en su totalidad pertenecían a la región; un elemento a destacar fue que todas las integrantes del equipo eran mujeres. Su trabajo de investigación consistió en retomar sus conocimientos previos sobre el producto y su preparación, y en investigar en sus comunidades elementos que complementarían la información. Preguntas como: dónde se consigue, cómo lo distingo, cómo lo arranco y cómo o con qué se prepara fueron el sustento de su investigación a nivel empírico.

Como primer acercamiento, las jóvenes salieron a las comunidades vecinas para investigar, con mi autorización y una carta de presentación dirigida a la autoridad municipal. Nunca hubo inconveniente de que se ausentaran de las sesiones, ya que lo que ellas estaban realizando afuera les serviría incluso más de lo que viéramos en el aula. Se ponían de acuerdo para juntarse y seguir trabajando por las tardes, así como para acudir a asesorías conmigo.

Además de la investigación, era importante la práctica de preparar el guiso; para ello tuvieron que recurrir a las señoras de distintas comunidades para saber el proceso de elaboración. El trabajo tuvo tanto teoría como práctica, y sin considerarlo surgió un componente histórico durante su investigación, al encontrar toda una historia detrás de su

⁸⁸ Considerando que el semestre anterior ellos habían cursado la asignatura de Estrategias de enseñanza aprendizaje I con el maestro Hugo Miranda, se buscó darle continuidad y retomar los fundamentos que ya habían aprendido, en este sentido con los tres grupos nos concentramos en el diseño e implementación de estrategias didácticas. De manera específica con cada grupo trabajé un temario diferente de acuerdo a sus intereses. Con el 501 nos centramos en la selección y uso de estas estrategias por nivel educativo, con el 502 en el uso y adecuación en contextos o modalidades educativas diferenciadas y con el 503 en la planeación, diseño y evaluación de las mismas.

preparación y uso cotidiano, en cuestiones como sus nombres en lengua mixe y a través de las distintas variantes, el simbolismo, los usos en distintos momentos del año, etc. Encontraron en primer lugar que esa historia es contada y no escrita, que quien la cuenta es un tata y no un libro, que está cargada de sentimiento, pero que tanto posee características semejantes entre las comunidades como también posee sus particularidades.

Sin tener intención directa, se adentraron a conocer la historia de sus pueblos contada de voz en voz y comprendieron que de algo aparentemente tan simple como un quelite se puede descubrir toda una práctica cultural e histórica, con elementos religiosos, culturales, lingüísticos y médicos. Su muestra gastronómica fue un éxito, tanto en la institución como en la comunidad; no solamente debido a que la comida estaba rica, sino al aprendizaje generado a través de la actividad para todos los que estuvimos en la presentación. En ella hablaron sobre la investigación previa para llegar a la preparación de los quelites, resaltando el papel que tienen la personas mayores dentro de la comunidad como portadores del conocimiento, la importancia de la investigación de lo local, de su documentación y la articulación de temáticas y procesos que se piensan aislados pero que sirven para comprender y explicar su vida cotidiana. La experiencia es recordada por una de las integrantes del equipo de la siguiente manera:

Fue una experiencia muy buena porque éramos de la comunidad o de otras comunidades pero no conocemos mucho de lo de nosotros, por ejemplo eso de los quelites, desde el cómo se llamaban, cómo se preparaban y así. Incluso entre las mismas compañeras que conformaban el equipo, cada quien conocía una forma diferente en cuanto al uso y preparación de los quelites. Elsy estaba en nuestro equipo y no conocía mucho acerca de ellos, Fabi decía “es que en mi comunidad lo comemos en tamales, sobre todo el huele de noche” y nosotros en Alotepec no lo comemos así, por lo tanto íbamos conociendo las formas de prepararlo, al igual que vas conociendo otros usos, como en la medicina tradicional. Licha y algunas señoras con las que fuimos a conseguir los quelites, decían “es que el huele de noche lo tomamos para limpiar el estómago” y así decían, lo que es la guía de chayotes nosotros lo preparamos de esta forma y ellos lo hacen de otra manera, incluso si es que existe en sus comunidades ese tipo de plantas (E-Karina Anacleto, estudiante de la primera generación, enero 2016).

Como lo comparte Karina, la actividad tuvo un sentido de reflexión metacultural:

Este tipo de actividades que no solamente se daban en su clase sino en muchas otras siento que eran o tenían que ver con un conocimiento que se construía, ya que a pesar

de ser algo que se conocía e incluso que se consumía cotidianamente, a través de pláticas y entrevistas nos dimos cuenta de qué es lo que había antes y qué es lo que se ha perdido y porqué se ha perdido. Uno se da cuenta que no solo los comemos por comer sino que tiene una función el comerlos (E-Karina Anacleto, estudiante de la primera generación, enero 2016).

Durante el proceso, destaca la visibilización, centralidad e importancia de los conocimientos locales y el uso de la lengua originaria ayuuk como vehículo para platicar con las señoras entrevistadas y presentar el tema ante el grupo. Al recurrir a las personas de la comunidad para el desarrollo de la actividad, se intenta comprender parte de la vida cotidiana junto con los actores comunitarios, destacando su papel como personas portadoras de conocimiento. Se plantea así, de manera incipiente, un acercamiento a la comunidad que aunque aún lejos de generar vinculación, mostraba algunas pistas de por dónde se podía encarrilar un proceso de vinculación más complejo.



Ilustración 4 Elaboración del mural que expresa "comunalidad" en la fachada principal de la dirección

Pasando a otra experiencia, en el grupo 503 la estrategia seleccionada fue un mural que representaba la comunalidad en los pueblos originarios desde la perspectiva de los estudiantes. En esta ocasión no fue necesario investigar sobre la comunalidad porque ya sabían qué era, tal vez no con ese nombre, pues a través de su idioma podían encontrar continuas alusiones al concepto. Lo que este equipo sí tuvo que hacer fue reflexionar sobre su pasado, su comunidad, su familia, y encontrar en la memoria los elementos característicos

que la describieran, buscando plasmar cómo se vive la comunalidad. A través de la socialización de sus vivencias y recuerdos, el equipo encontró puntos en común sobre la forma en que se expresa de manera cotidiana la vida comunal.

Realizar el mural les llevó aproximadamente una semana, sobre la fachada principal de la dirección escolar, en un espacio de dos metros por uno. Durante su elaboración tanto profesores como estudiantes de otros grupos y generaciones se acercaban a contemplar la obra, externaban su opinión y querían contribuir aportando un elemento característico de su comunidad. Comentarios como: “donde vas a poner la iguana en la piedra que represente al Istmo”, o: “si no van a poner el mar al menos un lago o ya de jodido un río”, “en qué parte pondrán a un afrodescendiente, ellos también son pueblo”, eran significativos sobre sus propias elaboraciones de comunalidad.

Por falta de espacio no se pudo ampliar a elementos que caracterizaban a las distintas comunidades, sin embargo la aceptación del mural se logró porque expresaba la comunalidad no únicamente desde la visión de los estudiantes del equipo, antes bien más de uno se sintió identificado y podía interpretar y comprender el sentido del mural sin necesidad de más explicación.



Ilustración 5 Estrategia didáctica: el mural de la comunalidad

Durante la exposición de este equipo, sus miembros subrayaban el significado que tiene la comunalidad a pesar de no ser nombrada como tal en las comunidades. Se destacó que este significado –sea cual sea el nombre que reciba- es inculcado desde el nicho familiar y se puede reproducir, resignificar o modificar. Se hizo alusión a familiares que por distintas razones y necesidades tuvieron que migrar al norte del país o a los Estados Unidos, y que buscan generar, en el lugar donde se encuentran, una estructura y características similares a la vida comunal, aportando desde la distancia a su comunidad de origen fondos para tequios o fiestas. En síntesis, encontrando diferentes mecanismos para seguir formando parte de la comunidad, de seguir viviendo la comunalidad.

En esta experiencia la investigación de campo no tuvo un papel central, pero sí la memoria colectiva, la expresión de sentires, pensares, decires y haceres que resultaron vinculantes y significativos. Con el mural se planteó también el reto de la construcción colectiva de conocimientos comunitarios, ya que implicó un proceso de co-construcción que intentó (en la medida de lo posible) retomar la opinión de la comunidad estudiantil. Con ello, el trabajo pudo captar la diversidad intrínseca a la comunalidad y logró una materialización de la filosofía comunal. Pedagógicamente, fue una actividad integralmente formativa y además aportó al desarrollo de las habilidades artísticas para expresar lo que a veces con palabras es difícil de comunicar.

La última experiencia que describiré tiene que ver con la asignatura de *Educación comunitaria*, una de las últimas asignaturas que tuve la fortuna de impartir y en la cual me tocó trabajar con los estudiantes del segundo semestre de la cuarta generación. En esta experiencia no trabajamos a partir de un proyecto de investigación paralelo a las sesiones diarias. La razón básicamente era la gran cantidad de trabajo que teníamos, no únicamente en mi caso, sino todos los profesores.⁸⁹A pesar de ello, busqué la forma de trabajar de la mejor manera el curso.

La intención fundamental fue que los estudiantes tuvieran elementos para entender el modelo educativo comunitario, pero no desde una sola visión sino desde diferentes

⁸⁹ Impartía las asignaturas de Educación comunitaria y Entrenamiento y práctica deportiva escolar II en segundo semestre; Evaluación de aprendizajes y Desarrollo de competencias en la educación física I en cuarto semestre, además de coordinar el área de tutorías.

perspectivas y teniendo como su principal referente su propia formación comunal y escolar comunitaria. En la primera unidad, al indagar sobre esto, me pude dar cuenta de que muchos de los estudiantes no entendían de lo que se estaba hablando. Algunos nunca habían escuchado el concepto a pesar de haberse formado en un BIC, en otros casos por venir de un subsistema diferente, y varios de los que sí la habían escuchado no sabían claramente a qué se refería.

Pensando en esta situación consideramos que era pertinente comenzar con lecturas de autores que han escrito sobre el tema desde la realidad de Oaxaca. La reacción fue prácticamente generalizada: “¿entonces a eso es a lo que se refiere? En mi pueblo no lo conocemos así, pero algunas cosas que dice Jaime, Floriberto, Rendón y tu papá existen allá”.

Ya familiarizados un poco con la noción, revisamos y reflexionamos sobre las diversas posturas y autores, con la intención de aportar un abanico lo más amplio posible como referente para que, posteriormente, cada uno construyera su propia definición. En equipos conformados por sus regiones de procedencia, tenían que nombrar elementos o características que definieran esa forma de vida en su región, para posteriormente articular todos esos elementos en una noción colectiva de comunalidad. Esta quedó como sigue:

Es la forma de vida, organización y conocimientos que posee una comunidad originaria a través de la relación del hombre y la naturaleza dentro de un territorio, en el cual predomina la ayuda mutua y la reciprocidad” (RP-Sesión educación comunitaria, abril del 2014).

Durante su elaboración se presentó un debate interesante, del cual solo fui observador, al tratar de llegar a un consenso a partir de las particularidades regionales. El problema radicaba en que el equipo de la costa no veía al maíz como centro de la “Flor comunal”, la propuesta teórica de Juan José Rendón, que para ellos era el agua, mientras que el resto de los equipos no le atribuían al agua esta característica vital. Intervine para aclarar que si algo habíamos aprendido era leer las cosas desde su contexto: “Floriberto enuncia elementos de la comunalidad diferentes a los de Jaime y a los de Benjamín, ¿desde su perspectiva, quien está mal? ¿Alguno de ellos está mal?, lo mismo pasa con Rendón y la flor comunal, en el taller que se desarrolló llegaron al consenso de que el maíz era el centro, pero

acaso el equipo de la costa está mal por decir que es más importante el agua para ellos que el maíz?”

Uno de los aprendizajes más significativos durante el curso fue precisamente ese: la posibilidad de leer cualquier discurso desde su contexto de creación, lo que académicamente puede entenderse como el locus de enunciamiento o enunciación (Mignolo, 2009).

En el tema de la educación comunitaria, los estudiantes tenían severas críticas principalmente hacia el BIC, pero también hacia las experiencias en secundaria y primaria; en este sentido la misma UESA también fue objeto de críticas. A grandes rasgos los argumentos se centraba en el modelo de enseñanza de los BIC, que poco o nada tenía que ver con lo comunitario salvo en algunos proyectos productivos. Hacia la UESA la principal crítica era para los docentes que no percibían como congruentes con lo que enseñaban. “Cómo es posible que haya aquí maestros que no son de una comunidad y más aún aquellos a los que no les interesa ni saben trabajar el propio modelo” (RP-Estudiante de la tercera generación, marzo del 2014).

Sus argumentos eran muy válidos. En mi caso, yo no era de una comunidad y por lo tanto, de entrada, ya estaba en desventaja. Con conciencia de esto, hice todo lo posible por entender y desarrollar lo comunitario en mis prácticas cotidianas, cosa que hasta los mismos estudiantes me reconocían después de algún tiempo, pero que costó mucho trabajo. Incluso ponían ejemplos de mí:

Se acuerda hace un mes que hubo tequio, es obvio que usted no sabe chaponear pero al menos lo intentaba, llegaba con su machete y ayudaba a cortar la maleza, pero ¿porqué hay profesores que están aquí y nomás no ayudan, o no vienen, llegan tarde, no traen herramienta?. Pero eso sí, hablan de lo comunitario como si de verdad lo entendieran” (RP-Estudiante de la tercera generación/ marzo del 2014).⁹⁰

⁹⁰ Esta fue una de las problemáticas generalizada el último semestre en que participé en el proyecto, cuando precisamente llegaron los profesores seleccionados por el CSEIIO. Al final de cuentas no tenía una respuesta para la interrogante de los muchachos, por más que tratara de argumentar no estaba en mi una respuesta real a lo que sucedía, eso le concernía de manera directa al CSEIIO. Con el paso del tiempo y finalizando con anticipación las actividades del semestre, las últimas sesiones de la asignatura se convirtieron en un espacio de desahogo para los estudiantes, no podían creer la cuestionable calidad de profesores que habían llegado y sobre todo que nosotros como profesores no dijéramos o hiciéramos algo al respecto.

Estas críticas y observaciones de los estudiantes las consideré como un triunfo porque comenzaban a criticar con argumentos sólidos a las diferentes instituciones por donde habían transitado a lo largo de su vida escolar, reflexionaban y cuestionaban críticamente el modelo que estas instituciones pregonaban, incluyendo el mismo modelo de la UESA, y se posicionaban. En esta práctica se materializa la formación inicial de estudiantes críticos, analíticos y reflexivos de su realidad, características que se comenzaban a desarrollar partiendo tanto de sus propias experiencias comunitarias como del análisis de su trayectoria escolar.

Estas dinámicas eran la forma cotidiana cómo se implementaba el modelo educativo de la UESA a nivel áulico. Considero útil conocer ahora su implementación más allá del salón de clase, en actividades donde se aspiraba a generar vinculación comunitaria a través de la investigación.

4.5.2 El papel de la investigación en la vinculación comunitaria. Algunas aproximaciones

Para abordar este apartado es necesario recordar dos elementos de la formación. El primero consiste en que al incorporar la investigación como método pedagógico en la UESA se buscaba formar estudiantes-investigadores que realmente aportaran a construir conocimiento, y no únicamente lo simularan.

En segundo lugar, la vinculación comunitaria –sobre todo entendida como realización de proyectos productivos– no era uno de los objetivos de la UESA, ya que ésta se centraba en preparar a los estudiantes para desarrollar este proceso en otros contextos comunitarios, cuando fueran los futuros docentes de los BIC.⁹¹ Sin embargo, no quiere decir que no fuera un tema de interés. Tanto la DES como el mismo cuerpo docente de la UESA pensaron que la forma de propiciar un proceso de vinculación comunitaria a través de la investigación. Lo anterior, con fundamento en las experiencias de las Secundarias Comunitarias y de algunos de los mismos Bachilleratos Integrales Comunitarios, que sí tienen como un objetivo

⁹¹ La comunidad de Alotepec sirve como un primer acercamiento al ejercicio de la vinculación, pero no representa el único espacio para desarrollarla, como se analizará a continuación, las estancias de investigación comunitarias representaron diversos escenarios para generar vinculación comunitaria.

específico en su modelo educativo, generar vinculación comunitaria a través de proyectos productivos. En la UESA se consideró que luego de diez años de no alcanzar a generar la vinculación esperada en los BICs,⁹² era conveniente darle un giro a esta visión y proponer como detonante a la investigación.

Para ello se partió de dos premisas básicas en la UESA-LEMSC que como docentes teníamos claras. Primero, la vinculación comunitaria no consiste en participar en los actos cívicos, deportivos, culturales y religiosos que se organizan en la comunidad, sino que va más allá de esto. Segundo, la vinculación estriba en la colaboración con la comunidad en los asuntos de su interés o prioritarios a partir de tres aspectos básicos: 1) la investigación como método pedagógico, 2) la articulación de conocimientos y 3) el uso de la lengua en el proceso educativo y cotidiano.

Es precisamente esta triada la que se propone en la UESA a sus estudiantes para desarrollar procesos de vinculación comunitaria en sus contextos de trabajo y vida, teniendo la capacidad y las herramientas para generar acciones colaborativas de aprendizaje. A continuación describo dos situaciones donde convergía la investigación con la articulación de conocimientos, retomando elementos de la lengua ayuuk. Un ejemplo posterior muestra la articulación se da entre lo universal y lo local; otro la articulación entre dos ámbitos locales en una mirada comparativa.

Los resultados, lejos de representar una panacea, muestran la dificultad que tiene promover verdaderas actividades de vinculación con la comunidad. La elección de hacerlo a través de la investigación brinda algunas pistas sobre los caminos por los cuales se puede transitar. Lejos de estar exentos del error, las dificultades teóricas y metodológicas presentes abren nuevas veredas por las cuales transitar. En las líneas que siguen expongo el resultado de ambas experiencias.

4.5.2.1 Articulación del conocimiento local-occidental

El primer elemento tiene que ver con articular el conocimiento local con el “occidental” o escolar convencional. Significa buscar un punto de encuentro entre ambas

⁹² Véase Maldonado Ramírez y Hernández García (2013).

formas de conocer y generar conocimiento, entre lo cotidiano para una comunidad y su posible explicación a través del “conocimiento científico” hegemónico. Con esta articulación se busca generar un proceso de reivindicación del conocimiento local, propio; es decir, combatir la trayectoria histórica de la violencia epistémica (Castro-Gómez, 2009), el racismo epistémico (Díaz, 2011) o el epistemicidio (De Souza, 2009). No se busca imponer el conocimiento local sobre el conocimiento occidental, pues hacerlo implicaría únicamente cambiar los términos de la dominación y desprecio por los saberes; lo que se busca es una articulación selectiva entre ambos tipos de conocimiento, para ampliar la mirada y saber que existen diversas formas de conocer y comprender la realidad.

Describir el trabajo del profesor Hugo Miranda Segura, quien era titular de la asignatura *Investigación y articulación de conocimientos*, ilustra este proceso. En julio del 2014 este profesor zapoteco de la Sierra realizó una actividad junto con los estudiantes de la segunda generación, la cual consistió en la elaboración de tamales. La propuesta fue realizada originalmente por el profesor ante el grupo de estudiantes pero con la apertura de modificar el proyecto en general e incluso la actividad principal,⁹³ el planteamiento realizado por el profesor fue del agrado e interés por parte de los estudiantes así que se decidió trabajar con ese proyecto.

Inicialmente el profesor expuso que el proyecto se llevaría a cabo durante todo el semestre, y que consistiría en una investigación documental y empírica sobre la elaboración de tamales típicos de cada una de las ocho regiones del estado de Oaxaca.

Se integraron equipos con estudiantes pertenecientes a la misma región para elaborar los tamales característicos de la zona, y durante los primeros meses se dedicaron a formular el proyecto buscando en fuentes de información documental, electrónicas y de otros muchos tipos. Con sus conocimientos previos, el uso de libros, internet, entrevistas presenciales, medios electrónicos, llamadas telefónicas, mensajes, a la par los estudiantes reconstruían el proceso de preparación de tamales desde dos perspectivas: una local y otra “occidental”.

⁹³ La mayoría de las investigaciones áulicas y extraclase eran construidas entre docentes y estudiantes, de manera de que la participación entre ambos fuera comprometida por ser una actividad que surge de un interés específico de ambas partes.

Durante la investigación, como en otros casos, de esta práctica cultural surgía una gran diversidad de formas de elaboración, técnicas, materiales y formas de nombrar a los ingredientes. Las prácticas rituales están presentes en todo el proceso, desde la obtención de materia prima hasta la degustación. Simultáneamente, los estudiantes buscaron información sobre la forma “científica” para su elaboración, lo que implicaba nombrar las cosas en español, la explicación físico-química de la elaboración de la masa, y otros conocimientos hegemónicamente validados.

Una vez que tenían las herramientas teóricas para comprender el proceso, la siguiente fase consistía en preparar los tamales por su propia cuenta, sin ayuda de un familiar o alguien que supiera hacerlos; lo único de que se disponía era de su propia experiencia dentro de su cultura comunitaria y lo que la investigación les había aportado. El proceso culminó con la presentación audiovisual de los resultados ante toda la comunidad estudiantil y personas de la comunidad. En ella expusieron todo el proceso de investigación, desde la documentación teórica hasta la parte práctica y empírica, a través de diferentes registros como fotografías, videos, representación teatral, etc. Al final pudimos comer tamales típicos de las ocho regiones.

¿Qué aprendizaje queda después de esta acción de los jóvenes de la UESA-LEMSC? En primer lugar, el aprendizaje es significativo por *aprender haciendo*; asimismo amplían su conciencia de que hay diversas formas para generar conocimiento: pudieron hacer los tamales desde una visión científica, además de una perspectiva originaria o local, con lo cual llegaron a un resultado similar, donde ningún conocimiento se impuso sobre el otro. En este caso un tipo de conocimiento no chocaba o se tensionaba con el otro, sino que fueron complementarios. En tercer lugar, el aprendizaje generó cierto grado de autonomía, pues son los estudiantes los que llevaron a cabo la actividad, desde la selección del tema hasta la presentación ante la comunidad.

Esta experiencia de trabajo arrojó varios puntos a tratar sobre el desarrollo de proyectos de investigación en el aula, sobre todo en cuanto a la logística y su documentación. Sin embargo también mostraba algunas dificultades para generar la vinculación en la comunidad, ya que la participación de la comunidad de Alotepec era escasa. Lo anterior no se debía a falta de interés de las personas de la comunidad sobre el tema, sino por no querer

involucrarse en dicha actividad en ocasiones ante el temor de ser señalados como miembros de alguna facción en específico.

La segunda forma de articulación que se trabajó pedagógicamente en la UESA enlaza el conocimiento local de una comunidad con el conocimiento local de otra, en un posible ejercicio comparativo que sirvió para ubicar patrones en común en las formas de vivir en comunidad. La investigación vinculada se llevó a cabo en Yucunino de Guerrero, en el municipio de Santiago Nuyoó en la Mixteca Alta.

4.5.2.2 Articulación del conocimiento local-local

La actividad se realizó en el marco de las estancias de investigación, durante los primeros meses de 2014. La selección del tema y de las comunidades de trabajo estuvo a cargo de los estudiantes, quienes en asamblea decidieron que no habría un tema en específico sino que quedaría abierto al ámbito cultural. Se desglosó una infinidad de temas por investigar. Se establecieron las comunidades en donde se realizarían las estancias, pues los mismos estudiantes propusieron sus propias comunidades y planearon las condiciones necesarias para asistir.

Docentes y estudiantes tuvimos la oportunidad de trabajar con el grupo de cronistas de la comunidad de Santiago Nuyoó, perteneciente a la mixteca, para indagar acerca de tres aspectos: la producción de vestimenta a través del telar de cintura; el análisis histórico y significado de las pinturas rupestres, y la producción del pulque de manera artesanal. Me centraré únicamente a describir el proceso de articulación local-local, tomando como referencia la elaboración del pulque de manera artesanal y la producción de vestimenta a través del telar de cintura en la comunidad de Yucunino de Guerrero.

Durante este proceso, y guiados por el grupo de ancianos cronistas, estuvimos una semana visitando a familias que siguen con la tradición de elaborar el pulque en la comunidad. Con la explicación que nos proporcionaban, los jóvenes iban relacionando esta forma de elaborar el pulque con la que ellos conocían en sus propios entornos. Los procesos implican desde la selección y siembra del maguey, el ritual que esto conlleva, su colocación, el abono utilizado, los días de riego, cuidado, años de crecimiento, la manera de cortarlo, de rasparlo,

la hora para hacerlo, el material a utilizar, etcétera. Cada una de estas acciones era analizada por los estudiantes y comparada respecto a sus comunidades, encontrando semejanzas y diferencias y generando conocimiento intercultural e intercomunitario.

De manera similar ocurrió con la elaboración de prendas con el telar de cintura, pues se presentaban similitudes con la forma de lavar la piel, blanquearla, rasparla, hacer el hilo, los materiales, el teñido, las herramientas para instalar el telar, sus denominaciones, la orientación que debe de tener, la técnica, el tiempo estimado de producción y todos los conocimientos y saberes socioculturales implícitos a estas actividades. En esta ocasión, sobre todo las estudiantes mujeres hacían la articulación entre lo que veían y lo que conocían dentro de sus contextos. No importaba si en Yucunino se hablaba mixteco, los estudiantes de la zona mixe y mazateca encontraban que aunque tenían otra denominación, los procesos así como las herramientas eran similares.

Finalmente, la vía para poder acceder al conocimiento local fue a través de sus propios canales de comunicación; en este sentido, la lengua jugó un papel indispensable dentro de la investigación para poder articular el conocimiento local con el occidental o el conocimiento local-local. No concebimos realizar investigación sin el uso de las lenguas indígenas como medios para llegar a la información, pero también para procesarla y analizarla. Hipotéticamente, este paso se facilita si consideramos la gran diversidad lingüística de la LEMSC, y la posibilidad de aprender una lengua originaria de manera formal e informal, que es uno de los planteamientos del plan de estudios. Si bien esta condición no representa la panacea, brinda elementos para poder aprender colaborativamente otra lengua originaria y desarrollar procesos de investigación y articulación que, en su conjunto, apoyan la vinculación con la comunidad.

Trabajar de manera colaborativa con el grupo de cronistas nos abrió las puertas y facilitó el proceso de investigación con traducciones del mixteco. No dependíamos del grupo para llevar a cabo este proceso, pues en el equipo iba un estudiante de la misma comunidad, hablante del mixteco y de la variante de Yucunino, así como otros dos jóvenes que no eran de la comunidad pero entendían la mayor parte de lo que decían las personas, a pesar de no ser su variante. Ellos nos ayudaban a complementar lo que nos decían los cronistas y sobre

todo a generar empatía con las personas que íbamos a visitar en esta experiencia altamente formativa

Al finalizar el semestre y concluir la investigación, se presentaron los resultados en la Jornada Académica,⁹⁴ con el objetivo de compartir experiencias, evaluar el proceso y reflexionar sobre los sentidos de las prácticas comunitarias en diferentes latitudes. La muestra sirvió también para dar continuidad al análisis de los conocimientos local-local, pues los estudiantes que no formaban parte del equipo encontraban elementos en común que se presentaban en sus comunidades y, motivados, analizaban la información para darla a conocer entre sus familiares y miembros de su comunidad de origen.

Así, si bien la UESA no estaba diseñada para realizar vinculación comunitaria (básicamente porque su plan de estudios no era modular), sí tuvo entre sus principales objetivos formar a los jóvenes para propiciarla y fundamentarla en las comunidades donde trabajaran. La enseñanza de estos procesos es una de las premisas de la educación comunitaria; el proceso no debe tomarse a la ligera y mucho menos darse por sentado que por el simple hecho de que la escuela se encuentre dentro de una comunidad, conlleva vinculación. La vinculación se construye con el interés y la participación colectiva, y el intercambio de conocimientos, a través de una verdadera relación entre la escuela y la comunidad.

Hasta aquí he descrito diversas experiencias escolares que ilustran la manera como se implementó el modelo educativo de la UESA-LEMSC, sustentado en seis ámbitos específicos: 1) la investigación como método pedagógico, 2) la filosofía comunal como base, 3) la valoración de los conocimientos locales, 4) los tipos y momentos de aprendizaje, 5) el uso de la lengua originaria y 6) la participación de la comunidad en el proceso formativo. Por medio de ellas he buscado presentar el desarrollo del modelo educativo de la UESA en actividades áulicas y extra áulicas.

⁹⁴ La Jornada Académica era un espacio que por lo general se programaba al finalizar cada semestre para presentar trabajos e investigaciones realizadas por los estudiantes durante el periodo escolar. Así mismo, servía como espacio para ponencias de profesores o investigadores interesados en el proyecto. También era el lugar propicio para realizar actividades culturales, artísticas y deportivas. Durante mi estancia en la UESA pude participar en cuatro de las cinco jornadas académicas realizadas. Actualmente esta práctica que se había perdido se ha retomado por el impulso de los estudiantes, celebrándose la octava Jornada Académica en enero de 2017.

En este sentido exploré diferentes formas de presentar los diversos matices de la construcción de la cultura académica, donde el currículum se entiende como una construcción social. Tanto su dimensión formal como su aplicación en la cotidianidad, son parte de un mismo proceso en un análisis sociocultural del currículum.

En el siguiente capítulo analizo cómo los estudiantes de la UESA-LEMSC, en el plano de su cultura experiencial y con el bagaje cultural que supone su socialización y formación comunitaria en el ámbito familiar, se apropiaban activamente del modelo educativo de la institución construyendo nuevos significados a sus prácticas.

CAPITULO V. LA CULTURA EXPERIENCIAL. ESPACIOS Y PRÁCTICAS SIGNIFICATIVAS DE APROPIACIÓN DEL CARÁCTER COMUNITARIO DEL PROYECTO EDUCATIVO DE LA UESA

En este capítulo analizo algunas formas de apropiación social y su influencia en la configuración de la cultura escolar por los estudiantes de la primera generación de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC). Me enfoco en el análisis microsocioal, ya que busco indagar sobre experiencias que se presentaron en lo cotidiano, exaltando los procesos de apropiación y resignificación que desarrollaron los estudiantes de la UESA en torno a dos prácticas y espacios sociales específicos: el *taller de discusión* y el *comedor comunitario*.⁹⁵

Ambas prácticas –una curricular y la otra no– son objeto de procesos de apropiación que trascienden el ámbito del currículo formal y que ayudan a reconfigurar, en el plano concreto de la cultura experiencial de los estudiantes, el papel que juega su socialización comunitaria y aprendizajes previos, su formación escolar en el plan de estudios de la LEMSC y los nuevos significados provenientes de esta interacción en el modelo educativo comunitario de la UESA. Cabe recordar que las prácticas aquí documentadas abarcan un periodo de tiempo que va de 2011 a 2014, fechas en las que se desarrolló el modelo educativo de la UESA-LEMSC antes de que se diera una reforma arbitraria a mediados de 2014 y principios de 2015.

Para este análisis hemos de entender a la escuela como construcción social (Rockwell y Ezpeleta, 1983), que supone un ámbito flexible, heterogéneo y dinámico, caracterizado por Rockwell (2008:28) como lugares de intersección de redes y procesos más allá de los límites

⁹⁵ Ubicar estos procesos en torno a los dos ejemplos señalados no quiere decir que en otros aspectos, como los desarrollados en ejemplos anteriores, no haya formas de apropiación y resignificación. Simplemente quiere decir que estos dos (el taller y el comedor) son los ejemplos que desarrollo al respecto.

físicos e institucionales del espacio escolar, es decir, como lugares permeables a los procesos culturales y sociales del entorno.

De manera general, comprender la escuela como un entramado complejo que no solamente se compone por la institución en sí y sus aspectos normativos sino por las prácticas y significados del contexto circundantes que la atraviesan –a nivel político, social, cultural–, es compatible con el planteamiento de la escuela como “cruce de culturas”, manejado por Pérez Gómez (2004). Este enfoque es de gran utilidad para analizar articuladamente la relación entre la cultura social, la cultura institucional, la cultura académica y la cultura experiencial (ibid) como procesos relacionados. Específicamente, en este capítulo abordo la cultura experiencial, entendida como:

La peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y las alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” como el medio familiar y social que ha rodeado su existencia (Pérez Gómez, 2004:199).

En este sentido, este capítulo analiza el papel que juegan los mundos de vida de la socialización comunitaria de los estudiantes, en sus procesos de apropiación y resignificación de lo comunitario en la UESA-LEMSC. En las dos prácticas que se retoman, –el taller de discusión y el comedor comunitario– hay elementos de la vida comunal que se hacen presentes en la construcción social y la apropiación de los espacios escolares, así como también pueden verse las tensiones presentes en cada uno de ellos.

Cabe destacar que los procesos de apropiación no son unívocos, antes bien, representan múltiples direcciones y expresiones que no es posible generalizar. A pesar de ello, su construcción puede leerse en términos de un proceso de apropiación del sentido comunitario en el proyecto, que permea la configuración de la cultura escolar de la UESA más allá de su discurso formal, en sus prácticas y en las experiencias de sus sujetos. Por esta misma razón, resulta interesante ver cómo las dos prácticas se encuentran relacionadas, a pesar de que a primera vista no tienen una secuencia o relación directa; sin embargo son precisamente estos cruces, y sobre todo los procesos que acontecen en ellos, los que me interesa indagar.

Mi análisis de esta cultura experiencial se basa en el periodo de dos años (2012-2014) en el que pude participar de manera directa en el proyecto educativo, como ya antes referí.

La reconstrucción que hago de los acontecimientos es fruto de registros previos de observación participante (RP), de entrevistas (E) posteriores a los actores involucrados, así como de mis propias experiencias cotidianas durante mi estancia como docente en la UESA. Por tal motivo, representa una mirada parcial, que puede y debe ser sometida a un ejercicio de triangulación con otros actores en diferentes momentos en el proyecto, encontrando coincidencias y divergencias. A través de lo que se describirá se recreará un universo compartido por muchos y negado por otros.

5.1 El Taller de discusión: entre la apropiación y el ejercicio comunal

El Taller de discusión fue uno de los principales espacios y aportes del proyecto educativo; de ahí el interés por documentar esta experiencia en particular. Su diseño curricular estaba enfocado a fortalecer los procesos de reflexión y análisis de los estudiantes. Sin embargo, los objetivos originales contrastan con los alcances que tuvo en la práctica y los significados que se generaron en el plano experiencial.

Lo interesante de este proceso es el papel que jugaron los estudiantes, pues si bien el taller fue detonante para que ellos asumieran su formación de manera autónoma y responsable, también fue un espacio incubador de proyectos, procesos y prácticas comunitarias, en los que la apropiación del espacio y su resignificación mediante el uso de elementos y dinámicas propias de la vida comunal subrayan el papel central de los estudiantes como sujetos dinámicos, heterogéneos e históricos, y también sus incertidumbres y contradicciones.

En este sentido, considero que es en el plano de la cultura experiencial donde emerge el sujeto comunitario como construcción social, histórica, política, lingüística y cultural. El concepto de *sujeto comunitario* atiende en primer lugar a su diferencia con el *sujeto comunal*. Este último es producto y productor (Zemelman, 1997) de la vida comunal, de ahí que la educación comunal implica la formación familiar-comunitaria como su principal referente. En cambio, el sujeto comunitario en este caso, es producto de la educación comunitaria, entendida grosso modo como una forma de apropiarse, resignificar y construir educación comunal en una estructura como la escuela.

Así, el sujeto comunitario se configura en la cultura experiencial como la apropiación del sujeto comunal. El taller de discusión nos permite observar en una escala de tiempo, parte de esta configuración.

5.1.1 Origen y desarrollo del taller de discusión. De la apropiación discursiva a la apropiación práctica

La inclusión del taller de discusión como una asignatura dentro del modelo educativo de la UESA-LEMSC surge de la experiencia que el titular de la Dirección de Estudios Superiores (DES) –quien se encargó del diseño del plan de estudios de la LEMSC y su modelo educativo– tuvo durante su proceso formativo en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) a finales de la década de 1970, donde en los primeros años de la licenciatura en antropología social se llevaba una asignatura denominada de la misma forma: taller de discusión. Su experiencia vivida a través de ese taller así como las características y finalidades que tenía, fueron recuperadas por él para su incorporación en el diseño curricular del plan de estudios de la UESA-LEMSC adaptándolas, pues seguramente no sería lo mismo ese taller entre estudiantes de antropología en el DF en los años 70s que entre estudiantes indígenas de educación 40 años después en Alotepec:

Ese taller era una asignatura y tenía como principal característica que no contaba con contenido específico, simplemente era el espacio, no era coordinado por ningún profesor y se evaluaba entre los propios estudiantes. No se asignaba un número, simplemente se aprobaba o reprobaba a través del pase de lista en las sesiones y de la participación de los estudiantes en la dinámica del taller. Por ejemplo, nos reuníamos para discutir el contenido y la designación de profesores para el semestre siguiente, analizábamos el contenido de las asignaturas y proponíamos los temas que en específico queríamos que se desarrollaran. En este mismo espacio nos poníamos de acuerdo para contactar a los profesores, ya fueran internos o externos. Otra característica de este espacio es que cuando no discutíamos el contenido ni los profesores que queríamos tener para el próximo semestre, nos juntábamos para compartir determinados trabajos que habíamos realizado. En este caso, si uno había escrito un poema y lo quería compartir, lo leía ante todos; si alguien había encontrado la traducción de un libro o de un texto lo compartía con los demás, si se quería que una lectura fuera analizada por el grupo, ese era el espacio para hacerlo. También había quienes llamaban a participar en marchas, mítines y otros actos de solidaridad con colonos y obreros principalmente. Fue un espacio que si bien no recuerdo si nada más duró los semestres de tronco común, nos ayudó como estudiantes para poder retomar temas en específico y compartirlos con los demás, para nuestra formación

autónoma (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/septiembre del 2015).

Algunas de estas características fueron retomadas en el taller como asignatura del plan de estudios. Al igual que en la ENAH, el taller se caracterizaba por estar incluido de manera formal en el planteamiento curricular, es decir, contaba como una asignatura más, con sus créditos, y era la única asignatura que se impartía durante siete semestres consecutivos. A la vez, era la única materia de la novena área de formación, denominada “formación autónoma”,⁹⁶ cuyo objetivo era:

Conformar un espacio en el que los alumnos sesionen constantemente discutiendo con seriedad y profundidad sus avances formativos, intereses y expectativas en tres dimensiones: como grupo escolar (dimensión multicultural), como pueblo (dimensión étnica) y como género (DES, 2012:46).

El taller de discusión cubría 3 horas a la semana, lo que sumaba 60 horas al semestre. No contaba con contenido específico, pues la idea era que los estudiantes pudieran platicar, debatir y reflexionar sobre temas de su interés, bajo las tres dimensiones establecidas en el área de formación autónoma. Incluso se planteaba que formaran grupos por condición de lengua indígena, para dialogar en cada una.⁹⁷

La importancia de esta asignatura en la UESA era tal, que el aprendizaje esperado – denominado autoaprendizaje colectivo⁹⁸ – se convirtió en uno de los elementos centrales de

⁹⁶ Las otras ocho áreas de formación eran: Interculturalidad y educación comunitaria, Organización y evaluación escolar, Investigación y métodos, Cultura del sujeto en formación, Corrientes y modelos pedagógicos, Técnicas para facilitar el aprendizaje, Expresión multilingüística y Educación deportiva y artística (ver mapa curricular).

⁹⁷ Esta es una de las diferencias con el sentido original de la propuesta, pues en el caso de la ENAH el taller de discusión servía para reflexionar, compartir o debatir temas en específico, mientras que para el caso de la LEMSC se pensó que las líneas que guiarían el proceso de reflexión se deberían de contextualizar a las realidades de las comunidades originarias y de los estudiantes en concreto. En este sentido la reflexión se centraría en las dimensiones multicultural, étnica y de género, por ser además las que constituían los ámbitos en que se esperaba que al egresar incidieran con alto profesionalismo y compromiso.

⁹⁸ Se refiere a una práctica que será central en el proceso formativo. Se trata de que los aspectos teóricos y prácticos que los alumnos consideren clave para su formación fueran analizados, debatidos y profundizados por ellos en tres niveles de enfoque, acercamiento e identidad: uno será el enfoque multicultural, otro el étnico y el tercero el de género (DES, 2012:35).

todo el proyecto, no sólo para resignificar la dinámica del taller sino, como se verá más adelante, para replantear la forma de trabajo en otros componentes del modelo, como las estancias de investigación.

En un principio el taller era coordinado o animado por un docente de la UESA, porque así lo entendían tanto los docentes como los estudiantes, pero de manera progresiva se fue disminuyendo la participación de los profesores como guías para desarrollar las temáticas,⁹⁹ pues el objetivo no era dar clases ni coordinar la discusión, sino que los estudiantes debatieran sobre temas que les interesaran.

La experiencia fue también aprovechada para profundizar en temas ajenos al plan de estudios y para convivir con compañeros de otros salones y otras generaciones, procesos que, en la perspectiva de los estudiantes, iban configurando un sentido de comunidad al interior de la institución:

El taller de discusión era un espacio destinado especialmente para que el alumno tocara temas de interés propio, o bien se planteaba también que ese espacio fuera el momento en que el alumno pudiera dialogar e interactuar con los demás compañeros y aprender de su cultura, de lo que había en su comunidad, de pensar lugares que no conocíamos. Además también fue un espacio que en ocasiones usamos para aprender una segunda lengua indígena (Ramiro, estudiantes de la segunda generación)

5.1.1.1 El taller como espacio para discutir la propia experiencia comunitaria y sus tensiones: las relaciones de género y la identidad étnica

Una de las sesiones en las que estuve presente, a principios de septiembre de 2012, tuvo como centro la discusión de temas de género y en ella se desarrolló una reflexión colectiva sobre la participación de las mujeres en las comunidades originarias. Las estudiantes de la primera generación expusieron sus experiencias familiares y personales sobre el rol de una mujer en su comunidad de origen. Había un ambiente tenso, porque las estudiantes no

⁹⁹ Difiere del desarrollo del taller en la ENAH, pues ahí se trabajaba desde el principio sin un profesor que orientara las sesiones.

estaban acostumbradas a platicar sobre el tema, al menos no en la escuela y tampoco entre varias mujeres:

En nuestras comunidades simplemente no se da esa oportunidad de reunirnos varias chicas y platicar sobre el papel de nuestras madres o de nosotras mismas. Sí nos reunimos para platicar de otras cosas, pero no sobre eso” (RP-Sesión del taller de discusión/ septiembre del 2012)

Cuando una estudiante comenzó a hablar del tema, gradualmente el ambiente cambió y las demás tomaron confianza para hacer lo mismo. Fluyeron expresiones que describen algunas de las tensiones sobre el rol de la mujer en contextos comunales, como: “mi mamá sólo se encarga de cuidar a mis hermanitos y de preparar la comida”, “mi mamá está todo el día en la casa haciendo comida y quehacer”, “mi mamá sale pero regresa rápido y atiende a mi papá cuando llega” o “ella hace todo lo que le dice mi papá”. Con el desarrollo de la dinámica, poco a poco se comenzó a cuestionar el papel de los varones y su relación dispar con respecto a las mujeres: “mi papá sale a trabajar y cuando regresa le exige a mi mamá la comida”, “mi papá trabaja todo el día pero no ve que mi mamá también lo hace, incluso cuando él regresa, ella sigue trabajando”. Al abordar el tema de la participación de las mujeres en la estructura comunitaria, las alumnas externaban opiniones como que “sólo los hombres pueden participar”, “casi ninguna mujer tiene un cargo, y si lo tiene es uno de menor presencia y responsabilidad”, “en mi comunidad si una mujer busca opinar o participar, es mal visto” o “no nos ponen atención, ignoran lo que decimos” (RP-Sesión del taller de discusión/septiembre del 2012).¹⁰⁰

La discusión respecto a la participación de la mujer en las comunidades originarias, subrayaba la desigualdad por motivos de género que enfrentan las mujeres en la comunidad. En el debate también se fueron encontrando matices, como el que llevó a considerar que

¹⁰⁰ Lo interesante de la discusión, más allá del cuestionamiento hacia la poca participación de la mujer en los espacios principales de la estructura y organización de la comunidad, era escuchar las inquietudes e inconformidades de las estudiantes en este sentido, sobre todo porque en otros espacios de la dinámica escolar no lo expresaban. Alguna estudiante me llegó a comentar al salir del taller que no tenía la confianza para hablar de esos temas de manera pública, incluso entre sus propias compañeras, porque no se sentía escuchada. Sin embargo, en las sesiones del taller de discusión por género, se daban las condiciones para que entre mujeres se escucharan y reflexionaran de manera colectiva sobre sus experiencias y posiciones al interior de la comunidad.

existen formas de participación indirecta de la mujer en las asambleas comunitarias, a través de los consejos que influyen en las opiniones de los comuneros a pesar de no estar ellas presentes. Después de escuchar lo que cada estudiante opinaba, comenzaron a buscar en las experiencias narradas la incidencia de las madres en las decisiones y opiniones de los padres, sea en decisiones simples y cotidianas o en asuntos más complejos, encontrando en ello un punto de irrupción femenina en la asamblea comunitaria de Alotepec.

De esta sesión las estudiantes concluyeron que en algunas comunidades, antes de realizarse la asamblea, el esposo –en sus casos sus padres– habla con su esposa sobre temas y problemas de la comunidad y ella le expresa consejos, opiniones, inquietudes, que el varón lleva a su propia participación en la asamblea de comuneros. Las estudiantes relativizaban la afirmación de que la mujer no participa en estos espacios, afirmando que:

“la voz que se escucha en la asamblea a través de nuestros padres es la de nuestras madres, a quién quieren engañar, prácticamente se dice o discute lo que nuestras madres les dicen” (RP-Sesión del taller de discusión/septiembre del 2012).

Sus perspectivas se basaban en un hecho que conocían: las opiniones de los hombres que acuden a las asambleas son en buena medida opiniones familiares, puntos de vista contruidos entre hombres y mujeres en el hogar.

Estas reflexiones no quedaban aisladas; si bien se generaban al interior del taller de discusión, las estudiantes mismas llevaban la discusión a otros espacios. En este caso, comenzaron llevando este tema a los espacios de las clases y a pláticas fuera de la escuela. El tema fue cobrando mayor fuerza hasta que las estudiantes buscaron la manera de invitar a académicos especialistas a dar pláticas sobre identidad y desigualdad de género,¹⁰¹ a convertir el tema en preocupación importante en la UESA y a adoptarlo como equipo en la segunda estancia de investigación,¹⁰² además de desarrollar otras investigaciones escolares donde se

¹⁰¹ Gracias a esta iniciativa y al apoyo de Alejandra Aquino, se pudo contar con la presencia de Margarita Dalton, académica del CIESAS y estudiosa de temáticas de género.

¹⁰² El tema fue “Rol social y participación de la mujer en Santiago Lalopa”, una comunidad zapoteca de la Sierra Norte.

reflexionaba sobre los aportes y conocimientos de las mujeres en las comunidades originarias.¹⁰³

Nuevamente la Jornada Académica al finalizar el semestre fue el espacio idóneo para exponer estas investigaciones ante la comunidad estudiantil, docente y comuneros y comuneras de Alotepec.

Aunado al empuje de las estudiantes, destaca la presencia de académicas invitadas como docentes a la UESA, posicionadas desde la perspectiva de género¹⁰⁴ para promover el análisis sobre el papel de la mujer en las comunidades originarias, en el plano práctico, y la visión de la mujer en la comunalidad, que implica una reflexión teórica. El análisis retomó la experiencia de facto que las estudiantes traían de su propia vida comunal. De la triangulación de escenarios, tanto dentro como fuera del aula, surgieron discusiones y posicionamientos significativos sobre temas como patriarcado, machismo, feminismo, dominación y resistencia, lo cotidiano, la diversidad, los derechos colectivos y la comunalidad.

Diversas reflexiones sobre temáticas de género surgieron de la cultura experiencial de la escuela. Retomo dos situaciones concretas. En la asignatura de “Estrategias de enseñanza-aprendizaje II”, que impartí en el ciclo escolar 2013-2014, un equipo integrado por mujeres abordó el papel de las mujeres como poseedoras de conocimiento en las prácticas gastronómicas de Santa María Alotepec. Su investigación sobre el consumo de quelites y hongos se basó en el testimonio de quince mujeres de diferentes rangos de edad. Si bien el objetivo era practicar el proceso mismo de investigar, como ejercicio académico, y conocer el uso y la forma de preparación de los hongos y quelites, el papel de las mujeres en la actividad surgió como tema recurrente.

El equipo no solamente destacó la vitalidad del conocimiento comunitario a través de las mujeres, sino que lanzó el reto de visibilizar en las acciones cotidianas de la comunidad, el rol que juegan las mujeres como portadoras de conocimiento teórico y práctico. A continuación extraigo algunos elementos de la investigación realizada:

¹⁰³ Esto se ve claramente en tres proyectos escolares que indagaban sobre la ritualidad ayuuk, la gastronomía de Alotepec en las fiestas o la elaboración de alimentos a partir del uso de los quelites en la zona ayuuk.

¹⁰⁴ Como Alejandra Aquino y Julieta Briseño.

En la comunidad de Alotepec se consume gran variedad de quelites, los cuales fueron dados a conocer a través en diferentes generaciones, estos favorecían a todos debido a que se encontraban con gran facilidad, gran parte de ellos no se tenían que comprar o sembrar, sino ir a traerlos al campo en temporada de lluvia.

Esto permitió a las personas tener una mejor salud, sin embargo, toda esta riqueza de saberes se está perdiendo debido a que las personas de la comunidad que poseen este conocimiento, en este caso sobre todo ancianas y señoras mayores, ya no lo transmiten a sus familiares... (Reproducción del documento)

Con apoyo de las mujeres del pueblo, con quienes trabajaron colaborativamente, el equipo sistematizó un cuadro en donde se exponen los nombres de algunos que se consumen en la comunidad y las temporadas en las cuales se pueden encontrar los quelites y hongos durante el año.

Febrero-marzo	Mayo-junio	Agosto-diciembre	Todo el año
El nuun	Ajkxiip	XejkAay-pejy	Maatap
Koxmaatuuk	stiiwaay	Pitpejy	Nitsiiky
UjtsAats	tsaamtaay	Kuuxkpejy	Sapeeleujts
Muuny	Kojepk	Pakmuy	Woow
Paawentsuxk	Paankpijx	Ajkmuuny	Mortaze
Taatskak	Poopnejy	Verdulade	Tseex
	Tsaatsaamux	Puutspeep	

Fuente: Reproducción del documento

El equipo investigó y recogió registros sobre la forma de preparar estos quelites y hongos, obteniendo información relevante sobre su consumo hervido con sal, en empanadas, tamales o con huevo, y diversos aspectos técnicos, procedimentales y culturales relacionados con esta actividad. Con lo anterior tomaron conciencia del conocimiento que poseen las mujeres de la comunidad en torno a la selección y usos sociales de los mismos.

Una situación parecida a la anterior se retomó en la misma asignatura, con una temática diferente basada en la ritualidad ayuuk, específicamente en el ritual de pedimento de salud en los cumpleaños. Durante su desarrollo el equipo responsable acudió con una señora mayor, quien les explicó paso a paso el desarrollo del ritual y los conocimientos asociados al mismo. No cualquiera podía realizarlo, antes bien, esta mujer tenía el “permiso” para llevarlo a cabo. Aunque la finalidad temática de la investigación era abordar el simbolismo en el ritual

de pedimento, de la interacción con los actores comunitarios surgió claramente la centralidad del papel de la mujer para los fines de la actividad social. Esto puede observarse en el siguiente fragmento de la investigación realizada:

La sistematización de la plática con la señora permitió comprender la cosmovisión referente a la práctica de ritualidad. Menciona que para las personas responsables de la conservación y práctica de los ritos, sus acciones son una forma de agradecer, de valorar a la madre naturaleza, de agradar y convivir con ella, ya que sin ella el hombre no puede realizar nada. Siendo este su pensamiento, su práctica implica la utilización de diversos elementos, para ello se necesitan: dos pollos, tres cigarros, tres huevos, maíz quebrado, veladoras, incienso, mezcal y monedas.

El simbolismo que representa cada elemento es el siguiente:

1. Los dos pollos representan la dualidad, porque consideran que el hombre no puede existir sin la mujer, la sangre de los animales sirve como ofrenda a la madre tierra.
2. Los tres cigarros son un aperitivo que se le da a los tres elementos (tierra, agua y fuego) de la naturaleza.
3. Los tres huevos significan la ofrenda que representa la esencia de la persona, pues mediante un huevo se saca la impureza y los males que una persona pueda padecer.
4. El maíz quebrado es el sustento y la base alimenticia de nuestras comunidades, se le ofrece a la madre naturaleza como agradecimiento por la cosecha.
5. Las veladoras son para dar luz a nuestra petición.
6. El incienso para limpiar, purificar y ahuyentar a los malos espíritus en el lugar donde se va a realizar el ritual.
7. El mezcal se ofrece al agua, porque no es correcto ofrecer agua al agua.
8. El uso de las monedas se da por agradeciendo económico (Reproducción del documento).

Al igual que en la práctica anterior, con esta actividad convertida en una situación de aprendizaje, las estudiantes se concientizan sobre la importancia del trabajo y los conocimientos que adquiere la mujer socialmente en actividades que son genéricamente definidas, en este caso para realizar los rituales de pedimento de Alotepec. Son ellas quienes pueden llevarlo a cabo, lo aprendieron de su madre y buscan en mayor y menor medida transmitirles esa sabiduría a sus hijas y parientes.

El avance de las sesiones del taller de discusión en los temas de género permitió cuestionar no únicamente desde el discurso las relaciones desiguales entre hombre y mujeres, sino documentar en un micronivel los saberes y conocimientos de las mujeres en el desarrollo cotidiano de la vida comunal. La participación fue diversa; evidentemente no todas las mujeres y varones reflexionaron de la misma manera o llegaron a un consenso. Sin embargo,

fue interesante documentar cómo las estudiantes se pensaban a sí mismas a partir de su contexto específico, sus saberes y conocimientos y la vida comunitaria. Karina por ejemplo, me comentaba: “yo soy de Juchitán, ahí las cosas son diferentes, no se ve mucho eso” y entre risas me decía: “ahí nosotras mandamos, si no me cree, vaya y lo verá” (RP-Taller de discusión/septiembre del 2012). Contrario a la zona mixe, específicamente Alotepec, en donde una estudiante me comentaba que “es más difícil participar de manera activa acá, los hombres son los que deciden” (RP-Taller de discusión/septiembre del 2012).

Regresando al taller de discusión, otra sesión que presencié abrió la oportunidad etnográfica de analizar sus concepciones y elaboraciones sobre el tema de la identidad étnica. En el grupo se discutía el concepto de “indígena”, desde las dimensiones étnica y multicultural. Se analizaba su uso recurrente en los estudios académicos, incluyendo a la antropología, para referirse a las personas de una comunidad, y en general se hacía una crítica al concepto, considerado despectivo, impuesto y carente de sentido. Fuera de su uso estratégico el concepto no era significativo; incluso se solía aludir a él bajo sus características peyorativas y su carga racista y discriminadora. Era común escuchar entre pasillos –principalmente a los hombres– llamarse “indígena” cuando hacían algo mal: “indígena tenías que ser” o “indígena que no escucha”, como expresiones cotidianas fuera del salón de clase. Ante los cuestionamientos de los docentes sobre este uso despectivo, por ejemplo Eric advertía:

Es que en realidad no entiendes que esa palabra no significa nada para nosotros, al menos para mí y para muchos de mis compañeros, no nos identifica y tampoco nos engloba, es una palabra que se inventaron para ocultar nuestros nombres, para agruparnos indistintamente (RP-Eric, estudiante de la primera generación/abril del 2013).

Luego de esta aclaración, al escucharlos “insultarse” con esa palabra podíamos comprender el manejo sarcástico con el que los estudiantes la despojaban de su carga racista, al emplearla crítica y divertidamente entre ellos mismos. Ridiculizaban el uso despectivo del término al usarlo con sarcasmo, invirtiendo los papeles, pues en lugar de ser un sujeto racista insultando a un indígena, era un indígena burlándose del término racista que los insulta.

Los estudiantes también admitían el uso estratégico de la denominación “indígena” para identificar a las comunidades originarias como sujetos de derecho y para acceder a las

políticas de reconocimiento, a nivel internacional, nacional y estatal. Se mencionaba, por ejemplo, la utilidad del término para el acceso a becas para estudiantes indígenas, los apoyos al campo y de vivienda diferenciales para indígenas, el resguardo y defensa de las lenguas indígenas y la legislación jurídica diferencial, sobre todo la concernientes al uso y defensa del territorio. Un estudiante, Carlos Fabián, fijaba su posicionamiento durante el taller:

En la actualidad existen muchas leyes destinadas para indígenas, incluso existen programas que apoyan otorgando una beca a estudiantes indígenas. No me gusta la palabra, pero en cuestión de derechos nos tenemos que poner esa camiseta para ser visibles ante los demás, de lo contrario quién y cómo nos reconocería (RP-Carlos Fabián, estudiante de la primera generación/octubre del 2012).

En general todos optaban por una autodenominación étnica más específica, como ayuuk e ikoots, por ejemplo, para referirse a este nivel de su identidad. En este sentido, la apropiación del concepto “indígena” para obtener un beneficio o derecho, como menciona Rockwell (2008), conlleva la selección y adaptación del mismo para ciertos usos sociales. Este proceso de apropiación tiene lugar sin consentir las reglas del juego (Rockwell y Ezpeleta, 1983), cuando el concepto “indígena”, que no se reconoce como propio, se usa de manera estratégica o sarcástica.

El uso estratégico de los conceptos de las políticas nacionales que clasifican la diferencia cultural, es una práctica recurrente en Oaxaca, por ejemplo en educación. Como se mencionaba antes con la política educativa intercultural y con el concepto de interculturalidad, los actores sociales recurren a estos conceptos como paraguas semántico para la creación de proyectos educativos diversos, bajo la apropiación de lo “intercultural.” De estos discursos se seleccionan elementos para resignificar la educación escolar y promover proyectos educativos comunitarios. Denominados propios, interculturales o comunitarios, dichos proyectos recurren al uso estratégico del discurso político de la interculturalidad para autodefinirse y acceder a recursos materiales y simbólicos para sostenerse.¹⁰⁵

¹⁰⁵ Un estado del arte detallado sobre estas experiencias se encuentra en González y Rojas (2013). Las autoras dan cuenta de experiencias en el centro y sur del país principalmente. En otro texto, las mismas autoras retoman experiencias concretas y analizan el carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural, recuperando la situación de las universidades interculturales como aquellas instituciones que se encuentran afuera de esta estructura (González y Rojas, 2015).

5.1.1.2 El taller como espacio de organización y práctica política: los usos de la asamblea para analizar problemas comunes

Las reflexiones colectivas del taller de discusión se trasladaban a otros espacios, como el salón de clases, el comedor, la explanada municipal, las cafeterías de la comunidad o la casa de algún estudiante. La modalidad empezó a cobrar mucha importancia dentro del proyecto educativo de la UESA, perfilándose como un método de trabajo en otros espacios curriculares. Con el paso del tiempo, el taller se apropió para otras finalidades, como aprender una segunda lengua originaria, exponer temas de interés personal, realizar manualidades, actividades de cine-debate y círculos de lectura, entre otras. Los estudiantes se organizaban para desarrollar el taller, ya que en un principio los docentes acudíamos a las sesiones sólo para observar. La práctica dejaba ver cómo se incorporaban elementos de la vida comunitaria, que eran resignificados desde lo escolar, configurando la *cultura experiencial* de la UESA como un espacio híbrido.

Por ejemplo, en una sesión en noviembre de 2012 con un grupo de la primera generación, Karina –estudiante de Alotepec– coordinó el trabajo; el objetivo era enseñar nociones básicas de la lengua ayuuk al resto del grupo, para lo cual elaboró fichas con figuras y nombres de elementos de la comunidad. Realizó una dinámica para conocer cómo se nombraba a las imágenes que había seleccionado en otras lenguas originarias como en mixteco o zapoteco. Durante la sesión –que duraba dos horas pero se extendió a tres–, los estudiantes aprendieron algunas palabras en ayuuk, compartieron los equivalentes en sus comunidades y sugirieron que para la siguiente sesión se continuara con la misma dinámica. Personalmente, en esta experiencia pude acercarme a distintos conceptos de sus lenguas de origen.

Destacaba también la presencia de prácticas de organización comunal, que se retomaban en mini-asambleas grupales o generacionales, en las que se repartía la coordinación de las sesiones, el trabajo en equipo, la ayuda mutua y la reciprocidad, prácticas de la vida comunitaria que permearon el Taller de discusión en la escuela.

Nos organizábamos por equipo de cuatro o cinco integrantes, rifábamos las fechas en que nos tocaba dar el taller, cada equipo elegía el tema. El equipo que daba el tema tomaba asistencia, recibía trabajos e íbamos formando una carpeta de evidencias. Al

final del curso hacíamos coevaluación y autoevaluación (E-Ana Gloria, estudiante de la primera generación/marzo del 2016).

Sin embargo, la dinámica se transformaba en las sucesivas generaciones de estudiantes. En la segunda generación, el uso del taller de discusión como espacio para propiciar la reflexión y la *compartencia* se diluyó por las mismas características que el espacio tenía:

Al inicio los alumnos de nuestra generación utilizamos ese espacio y sólo los primeros 4 meses funcionó para nosotros, a la larga fuimos desatendiendo esa materia y la tomábamos como tiempo libre. Probablemente se debió a que estamos acostumbrados a que en una clase tiene que estar un asesor para hacer la clase como tal (E-Ramiro, estudiante de la segunda generación/abril del 2016).

Me tocó ver este proceso, cuando no pocas veces las horas del taller fueron utilizadas por estudiantes de la segunda generación para realizar otro tipo de actividades, o como dice Ramiro, como “hora libre”. Algunos aprovechaban para salir a jugar futbol, leer, platicar entre ellos, jugar en sus computadoras, hacer una tarea pendiente, consultar sobre alguna temática a algún profesor que estuviera libre o incluso para ir a sus cuartos a descansar. Esta situación, como docentes, nos hizo replantear la dinámica del taller. Sin embargo en diversas ocasiones en las que expusimos esta problemática al titular de la DES, él respondía que habría un momento en que el taller tomaría sentido y que no era necesario intervenir. El sentido organizativo y el carácter crítico del espacio debía depender de ser construido o se diluía, y en ambos casos podía haber aprendizaje importante.

Sin embargo, si bien las experiencias de los estudiantes en el taller de discusión fueron heterogéneas, hubo coyunturas en donde sí constituyó un espacio apropiado por la comunidad estudiantil para analizar problemas y preocupaciones cotidianas y ensayar formas de organización propias. Esa apropiación activa del taller de discusión desde los estudiantes tuvo dos expresiones fuertemente significativas: el *comedor comunitario* y el *movimiento estudiantil*.

De estos dos espacios hablaré en detalle más adelante, sin embargo en lo que toca al taller de discusión, la planeación del comedor comunitario a finales de 2012 fue la primera expresión del taller como un espacio de organización autónoma y toma de decisiones, con potencial para buscar soluciones a las inconformidades y problemas comunes:

Debatíamos temas económicos, sociales y culturales, pero a veces lo ocupábamos para reuniones, como del comedor. Cuando el comedor de la UESA estaba en conjunto con el comedor del BIC, donde teníamos ciertos problemas de concordancia ideológica, es ahí donde utilizábamos las horas de taller de discusión para proponer alternativas de solución, con toda la comunidad estudiantil (E-Néstor, estudiante de la segunda generación/abril del 2016).

Como más adelante describo, los problemas constantes entre los estudiantes de la UESA y del BIC al compartir el comedor comunitario mermaron la relación entre estudiantes, docentes y directivos de ambos planteles. Las tensiones se volvían evidentes a pesar de que en diversas ocasiones sus directores buscaron mejorar el trato y la relación. Incluso algunos estudiantes tomaron la decisión de no usar el comedor y gastar en su alimentación o preparar sus alimentos en la casa de alguien.

Lo significativo es que ante este problema los estudiantes de la UESA recurrieron al taller de discusión como espacio para buscar alternativas. Era difícil encontrar otro espacio donde pudieran reunirse 140 estudiantes a dialogar. Por ello, se utilizaron las horas de taller de discusión para desarrollar asambleas masivas e incluso se llegó a practicar esta dinámica fuera del horario habitual del taller. En dicho espacio los estudiantes retomaron la asamblea como práctica organizativa y principal órgano de toma de decisiones; con ello encontraron en un elemento de su vida comunal, su utilidad práctica y situada y la apropiaron según sus necesidades específicas como una práctica política.

La dinámica en el taller consistía en nombrar una comisión al momento, que se encargaba de coordinar la asamblea y establecer un orden, nombrando redactores y destinando funciones. Aunque no estuve presente en esas sesiones porque entonces solo acudía como docente dos semanas al mes, los estudiantes me comentaron que como producto de las mismas, los roces o confrontaciones entre estudiantes se disiparon cuando los intereses se centraron en un objetivo común: la decisión de tener un comedor propio. Fueron, según los estudiantes, sesiones largas en donde se exponían en primer lugar las tensiones entre el BIC y la UESA y donde todos los asistentes opinaban y proponían alternativas de acción. Al final, la decisión fue unánime: “vamos a separarnos del BIC y hagamos nuestro propio comedor”.

Esta temática es objeto del siguiente apartado. Sin embargo, el testimonio de Néstor -líneas arriba- permite apreciar su carácter de espacio social apropiado –en el sentido de apropiación– por los sujetos estudiantiles para abordar colectivamente temas económicos o socioculturales de interés común, para desarrollar reflexiones sociolingüísticas, y más allá de la teoría, para desarrollar las asambleas como prácticas políticas en torno a un bien colectivo. El comedor comunitario fue fruto de estas reflexiones y de su materialización en la práctica.

Indudablemente, las reflexiones del Taller influyeron en la configuración de la cultura experiencial de los estudiantes y en su constitución como sujetos comunitarios. La experiencia destaca por un lado el aprendizaje comunitario y su articulación con el aprendizaje escolar, y por otro los mecanismos organizativos y prácticas políticas derivadas de esta articulación, que fueron construidas para dar solución a sus problemas concretos.

Es insostenible pensar que la dinámica del taller se diera igual en todos los grupos. En esta coyuntura, sirvió para que los estudiantes de la segunda generación visualizaran la utilidad que este espacio podía tener, a nivel formativo y organizativo, aun cuando en su desarrollo cotidiano seguía representando un reto que este espacio se mantuviera sin la figura directiva de un docente.

5.1.1.3 El taller como espacio para reinventar la práctica pedagógica: la descentralización de la figura del docente

La centralidad de la figura del docente frente a grupo es una de las características pedagógicas que el planteamiento de la educación comunitaria intenta deconstruir. En la teoría y en la práctica, el objetivo es que se limite a asesorar, guiar y facilitar el aprendizaje, lo que implica una transición bastante fuerte desde una cultura escolar institucional donde el docente es el actor principal, poseedor de conocimiento.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Esta tendencia no se ha logrado superar incluso al interior de los proyectos de educación comunitaria, como el BIC, pero en otros proyectos tiene rumbos positivos como en las secundarias comunitarias. Según el Dr. Benjamín Maldonado “para que el proyecto funcione (en las secundarias comunitarias) se necesita un constante acompañamiento a los docentes para que no vuelvan a ser profesores, que es lo más fácil, pero también se necesita un modelo educativo que impida o al menos desaliente dar clases. El modelo de secundarias está diseñado para ser un fracaso si el profesor da clases, porque hay un solo docente por grupo. No es nomás por ahorrar sino por orillarlos a ser acompañante de aprendizaje y no instructor de lo que no necesariamente sabe”.

Entre los docentes de la UESA y el personal de la DES, se acordó delegar la responsabilidad de este espacio curricular en los estudiantes, en atención a los objetivos del área de formación autónoma. Esta responsabilidad incluyó la asignación de calificaciones a sus compañeros, buscando no solamente fortalecer la participación estudiantil en el taller sino fomentar en los estudiantes la responsabilidad y la organización autónoma.

Esta medida favoreció que se recuperara la participación y se formaran comisiones al interior de los grupos, para desarrollar las sesiones del taller. A través de la co-evaluación y autoevaluación, los jóvenes se asignaban una calificación a sí mismos y a sus pares. Si bien este escenario se prestaba para que los conflictos personales influyeran en las calificaciones, grata fue nuestra sorpresa al ver que los estudiantes se encargaban de regularizar este proceso, discutiendo y creando mecanismos para que estas situaciones no se presentaran. Esto variaba de acuerdo al grupo y semestre: presencié situaciones en donde el grupo desde el principio nombraba una comisión representativa que se encargaría de evaluar el desempeño de sus compañeros, mientras que en otros espacios la dinámica consistía en destinar sesiones específicas para realizar balances de desempeño y participación tanto individual como colectiva. Vi grupos en donde se evaluaba por sesión y también en donde lo hacían hasta el final.

Aunque se podría pensar que el compañerismo influiría en las calificaciones, tampoco fue así. Hubo varios estudiantes que sacaron una nota reprobatoria parcial o final. Fue paradigmático el caso de un joven de la primera generación que fue reprobado por sus propios compañeros, por inasistencia, retardos constantes, poca participación y por no respetar las opiniones de los demás.

Ante la participación creciente de las y los jóvenes, los docentes sólo debíamos observar cómo se iba desarrollando la dinámica en cada grupo. De manera indirecta nos enterábamos de la forma en que se estaba trabajando, sin embargo, decidíamos no meternos, ya que al hacerlo violaríamos el espacio que estábamos tratando de propiciar y sobre todo el avance que ya llevaban los estudiantes en una formación más responsable y autogestiva.

La apropiación del taller de discusión por los estudiantes de las primeras cuatro generaciones le iría dando un gran potencial a este espacio para la organización colectiva y la toma colectiva de decisiones. Esta sería la base para que a inicios de 2015, de cara a un

conflicto serio con las autoridades del CSEIIO por la falta de registro oficial de la licenciatura, se aprovechara como un espacio organizativo consolidado que permitió discutir y consensar medidas de presión como movimiento estudiantil, para exigir a las autoridades del CSEIIO sus derechos como estudiantes:

Un día, nos dijo un profe de la UESA:¹⁰⁷ ¿Cómo es que les preocupa tanto su protocolo de titulación cuando su escuela no está registrada?. Desde ahí tomamos el taller de discusión para determinar si teníamos que presionar de alguna forma; lo platicamos como ocho veces y al fin decidimos que haríamos un movimiento estudiantil, la forma y el tiempo. Dónde sacaríamos el recurso, qué materiales utilizaríamos, qué propuestas daríamos, en fin incluimos a los del otro grupo e hicimos comisiones (E-Ana Gloria, estudiante de la primera generación/marzo del 2016).

Aunque este movimiento estudiantil es analizado en el capítulo cinco, aquí sostengo que se gestó en el taller de discusión como primer espacio de práctica organizativa y política. El sustento básico para la organización colectiva de los jóvenes fue su conocimiento y su propia experiencia de la vida comunal, así como lo comunitario presente en sus experiencias escolares en la UESA. En conjunto, estos llevaron a los estudiantes a darse cuenta de las serias inconsistencias en el papel del CSEIIO como una institución pionera en la oferta de educación media superior y superior comunitaria, no sólo en el estado sino en el país.

5.1.2 Apropriación del espacio escolar. El taller de discusión como pilar de la reflexión comunitaria

La apropiación estudiantil del Taller de discusión implicó darle usos distintos a los curricularmente establecidos, fue utilizado como un “auditorio” y espacio organizativo en el que se podían reunir cada vez que se necesitaban tomar decisiones de índole colectiva. Lejos de circunscribirse a los tres ámbitos de debate establecidos en el plan de estudios, los

¹⁰⁷ Se refiere a Celso Carrera, quien ingresó a la UESA en 2014 siendo de los primeros docentes que se incorporaban por un proceso de selección que no dependía del Dr. Maldonado sino que era convocado y organizado por Mireya Diego como personal adscrito a la DES pero opositor al titular de esa Dirección. En varias ocasiones Celso los animó a que tomaran el CSEIIO para exigir el registro. Argumentaba que solamente con presión, gasto y sacrificio se lograban las cosas, y que así era como había él conseguido abrir una extensión del BIC de Mazatlán Villa de Flores. Ante los ojos de todos, Celso fue desde su llegada a la UESA el principal incondicional de Mireya Diego, esposa de Adelfo Regino, a pesar de lo cual a los estudiantes no les pareció sospechosa su insistencia en la toma del CSEIIO.

estudiantes hicieron suyo ese espacio para construirse como comunidad estudiantil, discutir problemas comunes y buscar soluciones.

Recurrir a las formas de organización comunitaria –conocidas por la mayoría y aprendidas por los demás–, para organizar la propia dinámica, fue otra ruta de apropiación social. La Asamblea comunitaria se adoptó como instancia de toma de decisiones en la comunidad escolar, representada por una comisión que se encargaría de manera rotativa de llevar a buen cauce las discusiones del colectivo. Tomaron de esta figura la tendencia a lograr acuerdos por consenso, aunque hubo ocasiones en que también se tomaron decisiones por mayoría. En la comunidad indígena, la integración de la asamblea asegura la presencia de todas las unidades domésticas en ella; en la UESA las estudiantes mujeres debían participar y lo hacían. Asumieron el respeto responsable a los acuerdos y la sanción social -de desprestigio- para quienes incumplían. En suma, el grupo había tomado en sus manos la discusión y búsqueda de solución de los problemas y carencias de la UESA; de ahí que esta formación política comunitaria-escolar permitió que más adelante se organizaran para defender sus intereses como comunidad estudiantil.

El uso selectivo de lo comunitario y sus elementos, tiene que ver con lo que Rockwell llama el *uso proactivo e instrumental de la herencia cultural* (2005:29) que se conjuga con *la participación activa y transformadora del sujeto* (ibíd.), ambas dimensiones presentes en los procesos de apropiación social. Resignificar el espacio con elementos de la vida comunal permitió la apropiación de un espacio curricular aunque sin perder del todo su carácter académico. Antes bien, ocurre una “mezcla” similar a la que observa Rockwell (2006) en otros niveles educativos, específicamente en educación básica, cuando “los niños toman para sí lo que quieren, lo que les interesa o conviene, lo mezclan con lo que ellos traen de por sí y lo transforman para poder comprenderlo”. Guardando las distancias, en el taller de discusión la mezcla se da en el plano de la cultura experiencial, entre el sentido original y el sentido apropiado que le dan al espacio, a partir de lo que los estudiantes traen consigo de sus hábitos familiares y comunitarios.

La capacidad de transformación es una de las características principales del proceso de apropiación; al respecto Rockwell (2008:30) citando a Chartier, menciona que “la apropiación siempre transforma, reformula y excede lo que recibe”. Formalmente, el taller

estaba planteado para el debate de los estudiantes de diferentes generaciones, sin embargo y bajo ciertas condiciones, se transformó en un espacio para la práctica política y la toma colectiva de decisiones

Como es evidente, este espacio se politiza, se convierte en un escenario de reflexión crítica y de organización política estudiantil. Reformulado claramente su empuje inicial, el taller de discusión se reconfiguró en un proceso que no se había previsto desde un inicio y que de manera muy positiva superó nuestras expectativas como docentes de la UESA cercanos a su planteamiento comunitario.

A partir de las reflexiones anteriores concluyo que el taller de discusión cumplió una doble función: por un lado ayudó a los estudiantes a profundizar en temas de interés general que difícilmente se podrían haber manejado en clases. Ayudó también a afinar tanto la exposición de sus ideas como su argumentación. Por otro lado, el taller se convirtió en un espacio crítico para debatir problemas o malestares de la comunidad estudiantil y buscar alternativas de solución de manera colectiva y buscando el bien general por encima del interés particular. Este espacio crítico devino en cohesión grupal y prácticas políticas. Asimismo, las prácticas de la organización comunitaria, y la comunalidad entendida en la perspectiva de Alfonso Torres, penetran la dinámica y el sentido mismo del taller de discusión, de forma que:

promueva vínculos, subjetividades y valores comunitarios; proceso de creación y fortalecimiento permanente del tejido social y de potencialización de la capacidad de agencia de sujetos personales y colectivos sociales unidos entre sí en torno a diferentes factores y circunstancias (Torres Carrillo, 2014:220).

En este sentido, el taller se convirtió en el espacio que germina iniciativas o procesos específicos, escenario desde el cual la comunidad estudiantil avanzaba hacia la autonomía, proceso que se considera una de las máximas aspiraciones dentro de la educación comunitaria y que sentó las bases para experiencias posteriores que describiré.

5.2 El comedor comunitario. Construcción y apropiación mediada por el conflicto

El comedor comunitario de la UESA-LEMSC representa uno de los espacios más interesantes para analizar el proceso de construcción de la cultura experiencial. Lo anterior, a

partir de los procesos de apropiación de prácticas y significados comunitarios, movilizados por la acción social de los estudiantes. Es de llamar la atención que el comedor representa uno de los pocos espacios que en la actualidad continúa funcionando fielmente bajo la estructura y organización con la que inició.

En este apartado analizo la apropiación discursiva y práctica de lo comunitario en la construcción de este espacio escolar. A diferencia del proceso de apropiación del Taller de discusión, que se caracterizaba por una transformación del uso social del espacio escolar, la apropiación social del comedor comunitario implica un proceso más complejo que tiene como base la experiencia escolar previa de los estudiantes en el taller de discusión mismo y sus prácticas organizativas y autogestivas.

A nivel teórico, interpreto esta dinámica como una acción social de apropiación participativa (Rogoff, 1997) mediada por los aprendizajes comunitarios de los estudiantes. La conjunción de estos elementos detona un proceso de transformación y co-construcción cotidiano (Rockwell, 2000) que implica la asignación o construcción de nuevos sentidos tanto a la vida comunal como a la práctica escolar. Sin embargo, esta acción trasciende el plano discursivo y se materializa en productos concretos con un fin social, generando una lectura posible del comedor comunitario como una práctica política autogestiva.

De esta práctica política autogestiva me interesa destacar el papel que desempeñan los estudiantes para darle vida al comedor. En primer lugar, su capacidad de respuesta ante un conflicto colectivo con relación a compartir el comedor comunitario con el BIC. En segundo lugar, el uso del poder comunal expresado a través de la asamblea para tomar la decisión colectiva de construir un comedor propio. Posteriormente, la práctica social de recurrir al trabajo comunal (al tequio) para la construcción del espacio. Ya construido, me interesa destacar la manera como se le imprime la organización comunal con la conformación de un comité representativo, el establecimiento de sanciones y la compartencia.

En la mayoría de estas etapas tuve la oportunidad de participar, al ser el primer profesor que formó parte de los usuarios del comedor. En las actividades que no pude estar presente, las recupero a través de los testimonios y registros previos de los estudiantes.

Por último, me interesa destacar un aspecto importante para comprender este proceso de apropiación. Rockwell (2006) recurre a Chartier para argumentar que la apropiación tiene

por características ser “un proceso multi-direccional, relacional, colectivo y transformador”. Considero que la apropiación, en ocasiones, implica una nueva construcción a partir de la transformación. Una nueva construcción tanto individual como colectiva, en la medida en que los actores inciden drásticamente en la transformación.¹⁰⁸

En las siguientes líneas describo cómo la apropiación discursiva y práctica de la vida comunal son insumos que dan forma a una nueva construcción colectiva, el comedor comunitario. Este espacio tiene *el conflicto* en su origen; sin embargo, logra consolidarse y mantenerse en el tiempo, por la apropiación participativa de prácticas comunitarias y la agencia social de los estudiantes en la gestión, organización y desarrollo del nuevo espacio.

5.2.1 Soluciones comunales a tensiones institucionales: origen y desarrollo del comedor comunitario de la UESA

Santa María Alotepec es un municipio pequeño, en cuya cabecera municipal, donde se encuentra la UESA, viven aproximadamente mil personas. En el 2011, la localidad no contaba con servicios suficientes para abastecer a los 90 estudiantes que formaban la primera generación; apenas había un cyber-café, una papelería, cuatro tiendas de abarrotes, menos de cinco comedores y ningún hotel. Respecto a la alimentación, si bien con el paso del tiempo se fueron creando o adaptando espacios en el pueblo para atender a la población estudiantil que llegaba, el hecho era que los estudiantes no contaban con los recursos para sufragar su alimentación, que en promedio costaba de 20 a 30 pesos por comida, esto es, entre 70 y 90 pesos diarios. Era una pesada carga aunque la DES había logrado que desde el principio, y a pesar de no tener registro del plan de estudios, fuera reconocida oficialmente la UESA como institución de estudios superiores y por tanto sus estudiantes pudieran tener acceso a la beca federal Pronabes, por la cual casi todos los estudiantes recibían desde el inicio de sus estudios un total de 750 pesos mensuales.

¹⁰⁸ Desde mi perspectiva, la transformación implica modificación pero conservando la base original. La construcción en cambio implica algo nuevo, creación e inventiva.



Ilustración 6 Comedor comunitario del BIC 02 en Alotepec

Previendo esta situación, la DES había negociado que los jóvenes de la UESA pudieran comer gratuitamente en el albergue-comedor del vecino Bachillerato Integral Comunitario (BIC) de Alotepec. Con la aprobación del CSEIIO, el equipo de la DES gestionó becas de alimentos ante la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Así desde mediados de 2011 hasta finales de 2012 los 90 estudiantes de la primera y 70 de la segunda generación de la UESA compartieron el comedor con los estudiantes del BIC.

El espacio físico del comedor era un salón grande, de cemento, con capacidad aproximada de 120 personas; estaba equipado para abastecer a la población estudiantil del BIC. El encargado era un asesor de la misma institución, comisionado por tiempo determinado para la administración del albergue; los estudiantes de ambas escuelas asistían en horarios distintos, con la finalidad de no saturar el espacio y a las cocineras. Los jóvenes de la UESA debían cumplir con el reglamento interno y participar en el trabajo, que implicaba rajar leña en el caso de los hombres y hacer tortillas en el caso de las mujeres. Además todos aportaban una cuota semanal de 100 pesos.

El profesor Eduardo Hernández tenía a su cargo la responsabilidad del comedor para la UESA; estaba en constante comunicación con el encargado del BIC para elaborar el menú semanal, calcular los costos, surtir los insumos, coordinar a las cocineras, etcétera. Un jueves

por la tarde, a finales de 2012, el profesor Eduardo me pidió ayuda para hacer las cuentas de los alimentos que se iban a solicitar. Fue una reunión de aproximadamente tres horas y todos estábamos agotados: se diseñó el menú para la siguiente semana, se enlistaron todos los insumos necesarios y sus porciones, con el apoyo de dos de las cocineras. Una vez elaborado, el menú se pegaba cerca de la cocina.

Pero al paso de los meses la relación entre el BIC y la UESA se fue deteriorando. Había constantes comentarios negativos de docentes y directivos del BIC hacia la UESA. Se presentaron riñas entre estudiantes y desigualdad en la distribución de alimentos, cargas de trabajo y sanciones para los estudiantes de la UESA. La situación se tensó y para varios estudiantes llegó a ser insoportable.

Eric, estudiante de la UESA, comentó sobre el trato que recibían en el “comedor del BIC”, aludiendo a que en ocasiones les daban lo que quedaba, que las cocineras no respetaban las porciones estimadas y tenían preferencia con los estudiantes del BIC. Otra estudiante, Guadalupe, mencionó que una ocasión, después de haber concluido la limpieza del espacio, tres jóvenes del BIC ensuciaron nuevamente, pero al reportar el incidente a las autoridades, no les creyeron y las hicieron limpiar otra vez.

Aunque estas y otras situaciones se reportaron ante el director general del CSEIIO, no hubo respaldo alguno. De ahí surgió la idea de buscar apoyos y redes para construir un comedor propio. Fue una iniciativa de los mismos estudiantes, que se organizaron y movilizaron para construirlo y posteriormente administrarlo, mediante una apropiación activa de las prácticas de vida comunal disponibles en formación comunal-familiar.

Como ya mencioné, el taller de discusión se convirtió en el espacio político para organizarse y tomar acuerdos sobre este proyecto; se pasó de la realización de micro-asambleas en cada grupo escolar, a asambleas generales de toda la comunidad estudiantil de la UESA, para decidir, en un primer momento, la desvinculación con el BIC y posteriormente la construcción de espacio propio.

A nivel institucional, el titular de la DES y el director de la UESA apoyaron la iniciativa de los estudiantes y asignaron dos salones para tal fin: uno como comedor y otro como bodega. Sin embargo no se contaba con una cocina, y había que movilizar recursos y trabajo para conseguirla.

Esta coyuntura, que tiene una base material específica en la necesidad de reproducir la vida a bajo costo, funcionó como catalizadora de un proceso organizativo de los estudiantes que los llevó a retomar algunas prácticas de la vida comunal, lo que fue fundamental para la construcción del comedor. El primer elemento que destaca en este proceso tiene que ver con el uso de la Asamblea, como máxima expresión de la organización y del poder comunal. En este sentido:¹⁰⁹

se elige en asambleas para ejercer la voluntad comunal, a través de los sistemas de cargos, los cuales comprenden autoridades, comisiones y comités, tanto civiles como religiosos. Todos los miembros de la comunidad tienen el derecho de participar en la designación o elección de ellos y la obligación de cumplir, cuando les sean conferidos; de no hacerlo corren el riesgo de ser multados, perder otros derechos, o ser desconocidos por el resto de la comunidad. En muy pocas comunidades se confieren cargos a las mujeres [...] (Rendon, 2003:26).

La noción del poder comunal representado por la asamblea y el sistema de cargos en una comunidad encuentra paralelismos con la forma de entender y de ejercer el poder comunal en la construcción del comedor. Como se analizará más adelante, destaca de esta definición de poder comunal: 1) el nombramiento y designación de las autoridades representativas, en este caso la conformación del comité del comedor y su responsabilidad al desempeñar dicho cargo, y 2) la resignificación de la dinámica de designación de cargos, ya que contrario a lo expuesto por el autor, en este caso la presidenta del comité del comedor cuando fui usuario era una mujer.

A través del uso y apropiación de esta institución comunitaria en la cultura experiencial, los estudiantes tomaron la decisión de construirlo y administrarlo, bajo la idea de “necesitamos un comedor y podemos tenerlo”.¹¹⁰

¹⁰⁹ Como se ha venido expresando a lo largo de la investigación, la forma de entender y caracterizar a la comunalidad tiene que ver con el contexto específico en donde se enuncie. Así, mientras que para Rendón uno de los elementos fundamentales de la comunalidad expresado a través del poder comunal involucra ciertos elementos y características, para Marcelino Domínguez, oriundo de la comunidad de Cacalotepec mixe, “el poder comunal radica en el trabajo, nunca en el discurso. El poder comunal se fundamenta en seis elementos esenciales que son: la tierra, la lengua, la asamblea, el cargo, el tequio y la fiesta” (Domínguez, 1988 27-28). Hago esta aclaración para matizar las distintas formas de entender los elementos de la comunalidad en contextos diversos.

¹¹⁰ Esta era la expresión que, en palabras de Roberto, se escuchaba durante las sesiones que tenían los estudiantes al tomar la decisión de apartarse del comedor del BIC.



Ilustración 7 Construcción de la cocina para el Comedor Comunitario de la UESA-LEMSC a través del Tequio

Como un ejercicio de autonomía, sin esperar a que alguien llegara para decirles cómo y cuándo les harían su comedor, los estudiantes recurrieron las prácticas de participación y las estructuras comunales. El trabajo comunal movilizó la participación de la comunidad estudiantil y se expresó por medio del *tequio*.

Esta práctica vigente en la mayoría de las comunidades indígenas del estado, se conoce a través de diferentes nombres y se compone de diversas variaciones (Rendón, 2003).¹¹¹

¹¹¹ Rendón encuentra 5 aspectos referentes al tequio:

1. Se trata del trabajo físico directo para realizar obras públicas como caminos, edificios comunales, limpia de caminos, parcelas comunitarias (en muchas comunidades siguen conservándose áreas de terreno dedicadas específicamente al cultivo comunal, sobre todo de maíz. En donde se habían perdido, el proceso de organización local y regional está impulsando nuevamente estas áreas).
2. La ayuda recíproca, trabajo de “mano vuelta”, es una variación del tequio a nivel de familias, por el cual se invita a los vecinos a sembrar o a construir una casa sellando el compromiso, sin mediar ningún escrito, de regresarles el favor cuando ellos lo requieran.
3. Tequio es también atender a los invitados en una fiesta comunitaria, denominadas fiestas patronales de santos católicos, para que los huéspedes no pasen hambre ni sed.
4. Entre una comunidad y otra también hay una práctica de tequio a través de las bandas de músicos (bandas filarmónicas), por el cual una comunidad puede invitar a la banda de otra a su fiesta, haciendo el compromiso de corresponder de igual forma para cuando se le invite.
5. Tequio también es poner al servicio de la comunidad los conocimientos adquiridos en escuelas ubicadas fuera de ella, ya que al momento de dotar terreno, poner trabajo así como aportar dinero cuando se construye por ejemplo la escuela local, la comunidad espera de cada uno de sus hijos que retornen a darle sus servicios (Rendón, 2003:72).

Recurro a Martínez Luna (2016) para explicar lo que se entiende por tequio para posteriormente explicar los matices que tuvo en la construcción del comedor comunitario.

El tequio es...el trabajo que permite la realización de obras de carácter general: de embellecimiento y de servicio, tales como escuelas, clínicas de salud, sistemas de abastecimiento de agua, etc.

El tequio es programado por el cabildo o la autoridad municipal y lo coordina el síndico municipal. A él asisten todos los padres de familia, madres solteras y viudas. Los primeros tienen las tareas más duras y las mujeres se encargan de actividades de otro orden: preparar agua, comida, incluso también participan tanto en la siembra como en la cosecha.

El tequio es la institución que evidencia, de nueva cuenta, el comportamiento del ciudadano. Si éste no asiste tiene que pagar una multa o hacerlo en otro día. En algunos casos se encarcela al individuo que no asiste (Martínez Luna, 2016:130).

En este sentido, destaco tres aspectos:

- 1) La programación del tequio estuvo coordinada tanto por los profesores como por los estudiantes de la UESA-LEMSC; en este sentido la autoridad recaía en ambos actores educativos, desde su planeación hasta su realización.
- 2) Las actividades no estaban distribuidas de acuerdo al género o fortaleza de los y las estudiantes, ambos participaron indistintamente en las actividades desarrolladas, y
- 3) El tequio evidenció el interés por parte de estudiantes y docentes de querer participar y ser parte de una comunidad escolar, no solamente de los beneficiarios del comedor.



Ilustración 8 Traslado de material mediante tequio para la construcción del camino hacia el comedor comunitario

El tequio, una actividad central dentro del trabajo comunal, es un recurso social vivido que fue utilizado por parte de los sujetos debido a que su desarrollo específico modifica una práctica cultural. Este elemento, que transforma la práctica cultural, demuestra la no jerarquización de actividades. En este caso, en todos los tequios realizados las estudiantes mujeres también participaban, acarreando piedras o realizando otro tipo de actividades junto con los estudiantes y maestros varones. Estas transformaciones en la práctica cultural no solo reflejan las adaptaciones culturales generacionales, también tienen relación con los recursos humanos disponibles ya que en la UESA una mayoría de estudiantes eran mujeres.¹¹²

Durante la construcción del comedor, se aprovecharon los conocimientos de algunos estudiantes sobre carpintería, adquiridos en su socialización familiar y comunitaria, o en talleres brindados por las Misiones Culturales en Alotepec. También se contó con apoyo de personas de la comunidad.

Nos organizamos a través de un tequio estudiantil, donde participaron todos los alumnos, a pesar de que no todos comían en el comedor (los originarios de la comunidad) y toda la plantilla docente para la construcción del comedor, que fue durante tres días aproximadamente (E-Néstor, estudiante de la segunda generación/abril del 2016).

La participación de la comunidad de la UESA, estudiantes y docentes, es digna de mencionar pues aunque los docentes no serían beneficiarios directos del comedor, ayudaron en las distintas actividades. Por otro lado, los estudiantes originarios de Alotepec no enfrentaban la necesidad de ser usuarios del comedor, pues podían ir a sus casas; sin embargo también participaron en la construcción. Al preguntar esto a una estudiante originaria de la comunidad, ella respondió:

De qué se sorprende profe, en una comunidad estamos acostumbrados a apoyarnos los unos con los otros. Existen valores que nos inculcan nuestros padres desde chiquitos, los cuales ayudan a que uno se vaya formando una manera de ser. No por no ser beneficiarios del comedor eso implica que no nos importe y que nos hagamos a un lado. Es lo que le digo: en una comunidad, al menos aquí, no somos así, nos

¹¹² Un dato importante que ayuda a dimensionar el papel de la mujer en este tipo de actividades tiene que ver con el porcentaje de estudiantes para las dos primeras generaciones con respecto al género, mismo que fue una constante en las generaciones venideras: En la UESA de 128 estudiantes inscritos para el ciclo escolar 2012-2012, abarcando la primera y segunda generación, 79 eran mujeres y 49 hombres (DES, 2012).

apoyamos los unos a los otros aun si no tenemos algún beneficio (RP-Karina, estudiante de la primera generación/diciembre del 2012).

Si bien no es posible generalizar, en mi experiencia durante los dos años que compartí con los estudiantes en el día a día, el tequio y la reciprocidad eran prácticas permanentes entre estudiantes y comuneros. Se expresaban de múltiples formas: como asesorías temáticas entre pares de estudiantes, en el mantenimiento de los equipos de cómputo, la práctica de enseñarse una segunda lengua originaria entre ellos mismos, su participación en los tequios de la comunidad, su participación en la elaboración de la comida con sus caseras, la ayuda para la atención de la banda de música en las fiestas, la colaboración en la rajada de leña en mayordomías, la asesoría en la preparación del grupo de danza, y muchas otras. Estas prácticas cotidianas de reciprocidad laboral evidenciaban que las y los jóvenes de la UESA venían socializados en un hábitus comunitario, que penetraba la cultura escolar y se expresaba en la cultura experiencial a través de la construcción de un bien colectivo como el comedor escolar.

Lo comunitario, entendido desde la perspectiva de Torres Carrillo (2014), implica la generación de vínculos afectivos y la socialización de valores comunes, propiciando el enriquecimiento del tejido social. Destaca en este proceso la capacidad creativa expresada en dichos vínculos. En el caso de la construcción del comedor, los vínculos entre estudiantes se venían generando previamente, en las acciones cotidianas, pero se potenciaron al buscar un objetivo común, que fue posible alcanzar apoyándose en la socialización de valores comunes –el compromiso y la responsabilidad– y de prácticas comunales como la asamblea y el tequio.

Esa articulación entre vínculos afectivos y valores comunitarios responde en gran medida a la formación comunal de los estudiantes. Parafraseando a Aquino Zacarías (2013), los “sentimientos de comunalidad” implican una experiencia relacional y afectiva, un sentido de pertenencia y un vínculo de colectividad. Esta relación es descrita por estudiantes como Eric, para quien “lo comunitario se vive a través de la convivencia y el sentirse parte de la comunidad. Considero que se vive en las asambleas, tequios generales o específicos, fiestas a nivel pueblo o familiar, la plaza, etc.” (E-Eric, estudiante de la primera generación/agosto del 2015)

Destaca también que la relación entre vínculos afectivos y valores comunitarios se caracteriza de diferentes maneras en cada comunidad. Si para Eric se manifiesta a través del sentido de pertenencia y por medio de prácticas cotidianas, para Ramiro:

lo comunitario podemos verlo en la práctica común del tequio, la ayuda mutua en el colado de una casa, en apoyo cuando muere una persona, en acarrear la leña un vecino, en recoger el maíz de un familiar, también podemos observarlo en la asamblea, esto último considero que en mi pueblo ha perdido la esencia como tal, ya que actualmente se dice ser asamblea, sin embargo están muy presentes los partidos políticos” (E-Ramiro, estudiante de la segunda generación/abril del 2016).

Ramiro visibiliza la tensión entre el auge de los partidos políticos y el desplazamiento de la organización política comunal. De forma similar, Ana Gloria alude a las tensiones presentes en la vida comunal y los cambios en los sistemas de usos y costumbres, o sistemas normativos internos. Su reflexión también la hace desde el género, con una mirada crítica de las relaciones patriarcales y la participación de la mujer, la influencia de la escolarización y profesionalización en la comunidad, y el papel de la religión como agente de cambio:

Desde mi perspectiva, lo comunitario se vive a través de la asamblea comunitaria, y por ejemplo la participación de la mujeres no hay, simplemente se reduce a la participación de los hombres porque es patriarcal totalmente, el machismo está totalmente naturalizado, los hombres son los que mandan en el palacio municipal. Se supone que [la organización política] es por usos y costumbres pero ya no es así, es más por políticas, se supone que uno tiene que empezar de topil para ser agente municipal pero ya no, llegan los que estudiaron y los ubican como secretarios o agente municipal, porque tienen conocimientos de computación, saben hablar en español o porque tienen contactos. Ya no se respeta la estratificación política. Y lo otro son los usos y costumbres, las creencias, se cree mucho en los truenos y en el sol, hay como un sincretismo religioso, pero hay muchas sectas y ya se va rompiendo eso. Ahora ya hay pocas personas que hacen sus costumbres, hay pocas personas que hacen sus rituales y así se va perdiendo con sabáticos y otros así. Y eso que es un pueblo pequeño y está muy dividido, sobre todo ahora” (E-Ana Gloria, estudiante de la primera generación/marzo del 2016).

Los testimonios muestran que la identidad comunitaria, lejos de representar inmovilidad, armonía y perpetua coherencia, se vive en medio de tensiones y contradicciones. Implica un proceso constante de reformulación, de adaptación y de resistencia, como respuesta en distintos momentos o coyunturas; pero a pesar de estas tensiones, conserva características y sentidos específicos que fortalecen el tejido social.

El caso de la organización colectiva en la construcción del comedor de la UESA es significativo para apreciar las posibilidades de articulación entre la vida comunal específica y su apropiación en la vida universitaria. Invita a reflexionar sobre el papel de los valores y las prácticas de la vida comunal en la escuela, no mediante una importación lineal y esquemática con la finalidad de reproducirlos, sino mediante un proceso de selección cultural y uso social de esos elementos en situaciones específicas. La apropiación de los valores y prácticas comunitarias, en este caso del trabajo comunal en el comedor, es una muestra de la vinculación comunidad-escuela, y entre cultura comunitaria y cultura escolar, en este caso intencionada por los mismos estudiantes que la comparten e incluso la disfrutan.

Finalmente, al recurrir a su experiencia comunitaria en las asambleas de sus pueblos, los estudiantes imprimen a la cultura escolar de la UESA el supuesto de que si son comunidad, tienen las mismas obligaciones, y consecuentemente hay una sanción social a quien al no cumplir está mostrando su desapego a la comunidad.

La experiencia de trabajo para habilitar el comedor y construir la cocina y los caminos de acceso, que duró una semana completa, fue similar a la de los tequios organizados en la UESA. Se ponía en el pizarrón de la entrada el día y la hora de su realización así como el material que se tenía que llevar para trabajar, a sabiendas de que quien llegara con las manos vacías era merecedor de una multa económica de 100 pesos. Se formaban grupos de trabajo y se hacían cargo de una tarea en específico; entre los grupos se ponía música, se contaban chistes, anécdotas. Un equipo se dedicaba a hacer agua y repartirla. Tanto mujeres como hombres trabajaban por igual, de manera intercalada en los equipos. Quienes acababan primero le ayudaba a otro equipo y así sucesivamente hasta terminar. Todos trabajaban fuerte y querían destacar por su esfuerzo y fuerza. Algunos tenían más experiencia que otros, sobre todo que los asesores externos como yo mismo, sin embargo les enseñaban cómo se hacían las cosas. Acabado el tequio se quedaban todos platicando y riendo, no se escuchaban reclamos ni quejas, y si las había se guardaban para exponerlas en una asamblea.



Ilustración 9 Cocina de lámina para hacer tortillas

Después de tres días de arduo trabajo colectivo, se consiguió la construcción de una cocina de lámina con material donado por personas de la comunidad. Además de ser el espacio para hacer las tortillas, se guardaba la leña rajada para que no se humedeciera. Se habilitó un salón con anaqueles contruidos por los estudiantes, donde se ponía la despensa de la semana, los trastes y utensilios de cocina. Finalmente se construyeron dos caminos dentro de la escuela, uno para la pipa de gas que surtiría mensualmente el tanque, y el segundo un circuito elaborado con piedras para poder llegar sin accidentes de los salones a la cocina, pues debido a las constantes lluvias y al clima húmedo que caracteriza Alotepec, suele haber mucho lodo.



Ilustración 10 Camino finalizado a través del tequio

Recuerdo la gran emoción que sentí el lunes 1º de octubre de 2012 cuando al llegar de Oaxaca a la UESA vi la cocina terminada, los caminos construidos, los anaqueles hechos y ocupados. En diferentes momentos del día, los estudiantes me llevaban a ver lo que habían realizado y contaban su experiencia de ver a los docentes ayudándoles a acarrear piedras y leña, algunos chaponeando, otros fatigados pero con la convicción de seguir trabajando. Incluso, entre risas, me decían que las mujeres habían trabajado más que los hombres, ya que algunas aguantaban más piedras que ellos. Recordaban el cansancio, las bromas, en general el ambiente cordial. Con emoción me decían que era su trabajo, que era su espacio y que por fin se sentían tranquilos al tenerlo. En correspondencia, obtuve con mi abuelita la donación y acopio de ollas grandes e instrumentos de cocina.

La apropiación de la estructura de organización comunal y sus prácticas permitió darle forma al nuevo espacio y garantizar su administración y funcionamiento. Nuevamente se recurrió a la Asamblea como instancia de decisiones colectivas de los usuarios. En Asamblea se nombró un comité responsable de las numerosas actividades relacionadas con el comedor, entre ellas la planeación semanal del menú, rendición de cuentas mensual, contratación de las cocineras, supervisión en la elaboración de comida, compra de despensa, cobro de cuotas semanales, imposición y cobro de sanciones, redacción del reglamento, interlocución con las autoridades de la DES, representación ante la CDI¹¹³ y presencia en las juntas de esta última institución, en las oficinas de Oaxaca o Ayutla, entre otras tareas.

Se organizaba a través de un comité, con los siguientes cargos: presidente, tesorero, secretario, vocal de vigilancia, vocal 1, 2, 3 y 4 con sus respectivas funciones. El presidente es el encargado de organizar su equipo de trabajo para que cumplieran su responsabilidad, levantaba el pedido, por lo tanto veía el menú de la semana; el tesorero su principal cargo era administrar el dinero y checar si faltaba algún producto para la comida; el secretario, por cada reunión que se hacía, redactaba los documentos formales o acuerdos y llevaba un control con los usuarios; el vocal de vigilancia revisaba productos que entraban y salían; y los vocales 1, 2, 3 y 4 entre ellos les tocaba lo de la leña, sanciones, molido (E-Lucero, ex presidenta del comité del comedor/abril del 2016).

¹¹³ Al funcionar como comedor comunitario, la CDI destinaba recursos para la alimentación de 60 estudiantes acreedores a una beca. Por tal motivo, los recursos otorgados por la CDI a la UESA pasaban a entregarse de manera directa a los representantes del comité en lugar de entregarlo a un docente encargado del comedor o al director de la UESA. Se puede decir que el comité se constituyó en la única entidad responsable del comedor ante la CDI.

Dado que la administración del comedor era un trabajo muy absorbente, y asumirlo hubiera obligado a que varios de los estudiantes del comité descuidaran sus estudios, la DES gestionó ante el Director General del CSEIIO la contratación de una persona que apoyara los trabajos encargándose de las compras necesarias y de la vinculación con la CDI, coordinándose cotidianamente con el comité de estudiantes.

Ya operando, las becas alimentarias de la CDI para 60 estudiantes resultaron fundamentales. Con ellas se movilizó otro elemento clave de la vida comunal: la práctica de la *compartencia*, que Martínez Luna afirma que es “una manera de aprender el mundo y de transformarlo: una manera de hacerlo. Compartir es abandonar esa vieja ideología homólatra, es la más sana manera de construir entre todos” (Martínez Luna, 2003:39). En efecto, la demanda del comedor llegó a ser de 150 usuarios, lo que hacía que las becas aportadas por esta instancia fueran insuficientes. Se discutió en Asamblea la posibilidad de que esas becas se utilizaran para todos los estudiantes, y se acordó además aportar una cuota de 100 pesos semanales por persona para que el alimento alcanzara para todos. También se compartía el alimento que los estudiantes traían de sus comunidades o les enviaban sus familiares.

Los alimentos los otorga CDI, pero sólo la mitad. Por tal motivo nosotros cooperamos una pequeña cantidad y en vacaciones la mayoría de los estudiantes traían despensa de sus casas como frijol, maíz, etcétera para ayudar al comedor y a nosotros mismos (E-Néstor, estudiante de la segunda generación/abril del 2016).

Como muestra, en 2014 Elvia Karina y Rosa Elvia, estudiantes de la segunda generación originarias del Istmo, llevaron al comedor una bolsa con 2 kilos de camarón seco que habían traído de su tierra. Querían compartirlos con los demás para que probaran algo diferente –ya que sabían que en algunas regiones no era común comerlos–; ante la extrañeza de muchos, en efecto los camarones se prepararon en un arroz blanco y se compartieron con el resto de los usuarios del comedor.

Los apoyos de la CDI al comedor de la UESA se han recibido a pesar de que el comedor no cuenta con la infraestructura mínima que exige la normatividad. No se tienen mesas y sillas suficientes; la mayoría come en los pasillos y jardines o en los salones; sin embargo, el apoyo económico sigue llegando y es fundamental para solventar las carencias económicas de los estudiantes. Se ha convertido en un espacio de aprendizajes organizativos para la supervivencia de los estudiantes; por ejemplo, se desarrolló un sistema de operación y

abasto y un horario escalonado para evitar saturar a las cocineras y previendo el ingreso de otras generaciones de estudiantes.

Para que funcione adecuadamente la vida en el comedor de la UESA, se basa en el cumplimiento del reglamento, un acuerdo entre usuarios y comité, donde están estipuladas las sanciones en dado caso de que alguien no cumpla. El mismo comité organiza el tequio para el comedor, el cual se lleva a cabo en el espacio donde se prepara el alimento y donde se muele. La molienda se lleva a cabo entre semana y los fines de semana, al principio era una tarea sólo para mujeres pero hace dos años comenzaron a participar los hombres, esto fue a causa de que en un tiempo aumentó la cantidad de usuarios, lo cual implicaba moler de 15 a 16 masecas y era muy desgastante. En cuanto a la bajada de leña, a cada grupo le correspondía acarrearla por medio de una camioneta. Son actividades que los miembros del comedor tienen que realizar para tener derecho a los alimentos y no ser acreedores a una sanción. En cuanto a la distribución de alimentos y bebida, se hace una fila: anteriormente no había ningún problema porque uno no se formaba y se integraba donde quisiera, pero esta situación cambió ante el incremento de los usuarios y con base en el reglamento para que nadie pudiera ceder e integrar a su amigo sino que todos se formaran. Por otra parte, cada fin de semana llegan los productos y los usuarios tienen el deber de acarrearlos (E-Lucero, ex presidenta del comité del comedor/abril del 2016).

Del testimonio destaca como un elemento importante la resignificación de los roles de género tradicionales en el espacio universitario. La molienda del maíz inicialmente era una actividad específica para las mujeres; sin embargo las circunstancias llevaron a decidir que los hombres contribuyeran con la elaboración de las tortillas, modificando las prácticas socioculturales y la división de trabajo por género. Si al inicio esta decisión causó tensión, a las pocas semanas dejó de ser motivo de inconformidad y los varones experimentaron la complejidad de ese trabajo. Se motivó una reflexión sobre la labor de las mujeres en la UESA y en las comunidades. Sin embargo, la participación de los hombres en la cocina no se hubiera dado fácilmente sin el ambiente de empoderamiento de las mujeres que prevalecía desde el desarrollo del taller de discusión.

Algo similar ocurrió con la actividad de rajada de leña, culturalmente masculina. Aunque se consideró que las mujeres participaran, el cambio de actividades genéricamente asociadas fue menos viable en este caso; se optó por que participaran en el traslado de la leña recién cortada para protegerla de la humedad. Con el tiempo ambos procesos fueron naturalizados, importantes para la socialización entre estudiantes, la generación de vínculos

afectivos y para analizar la resignificación de las prácticas estratificadas por género en la configuración de la cultura experiencial.



Ilustración 11 Acarreando leña para la cocina

En mi caso, si bien el comedor era solo para los estudiantes, por interés personal hablé con el Comité para ver si me podría incorporar como un usuario más. El comité lo discutió, lo planteó en una asamblea y mi solicitud fue aprobada, lo cual animó a que el resto de la planta docente, sobre todo los que no eran de la comunidad, se integraran al comedor. Los docentes éramos como un usuario más, pagábamos las mismas cuotas semanales y teníamos las mismas responsabilidades que el resto: rajar leña, hacer tortillas, acarrear la despensa, lavar nuestros trastes, asistir a las asambleas, etcétera. Nuestra presencia debía ceñirse a las prácticas y los significados de la comunalidad en el espacio del comedor universitario: se ponía en juego la igualdad simbólica, que se puede entender en estos términos:

Cualquier comunidad humana está integrada por desiguales, no existe la igualdad, por lo que quienes quieren ser comunidad de iguales deben construir la igualdad. Acá en Oaxaca lo que hace iguales a los diferentes es la comunalidad, porque crea una igualdad simbólica, ya que todos tienen las mismas obligaciones. Quien no las cumple es fuertemente sancionado por todos, pues rompe la igualdad, se manifiesta como alguien por encima de la colectividad (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/septiembre del 2015).

Respecto a la participación de los docentes en el comedor comunitario, si bien constituíamos un grupo desigual¹¹⁴ con roles específicos y posiciones distintas, los mismos estudiantes comprendieron que al ser miembros del comedor pasábamos a formar parte de la comunidad y por tal motivo tendríamos las mismas responsabilidades, beneficios y sanciones que ellos:

Como ex usuario y ex miembro del Comité del comedor, yo diría que la participación de ciertos asesores fue comprometida, responsable y cooperativa; se acataban a lo que el comedor necesitara o requería, la convivencia era buena y todo estaba bien. Pero como no siempre todo es bueno hubieron también asesores que fueron todo lo contrario: se peleaban con el comité, no querían pagar sus multas, hablaban mal de nuestro comedor con personas de la comunidad y prácticamente en tequios su participación era invisible. Lo bueno de esto que sólo fueron tres o cuatro los asesores que nunca entendieron en dónde estaban enseñando y aprendiendo (E-Wilebaldo, ex vocal del comedor/abril del 2016).

La participación en este espacio organizativo fue cooperativa durante los primeros meses; después se fueron presentando situaciones de incumplimiento que causaban sanciones a usuarios que no habían pagado su cuota semanal, que no habían asistido a las asambleas, que no lavaban bien sus trastes o que desperdiciaban la comida. Eran impuestas por el comité y avaladas por la asamblea que, como máximo mecanismo regulador de la igualación simbólica de los usuarios, era el espacio donde se exponía a los infractores, en el entendido de que las sanciones en la vida comunal no tienen como finalidad el castigo al infractor sino la atención al daño causado y el ejemplo que se da con el castigo; es decir, al exponer a un usuario infractor ante la asamblea, no tiene como fin la sanción en sí misma, sino la reparación de la falta y la vergüenza social que deriva en que no vuelva a cometerla.

Esto no significa armonía ni igualdad, sería equivocado pensar que entre un grupo de desiguales existiese una armonía permanente. Se llegaron a presentar situaciones de tensión o incluso conflictos en torno a las sanciones debatidas e impuestas por el comité. Lo interesante en estos casos era ver cómo se buscaban soluciones a través de la asamblea, máxima expresión

¹¹⁴ Les costó demasiado dejar de ver en nosotros una figura impositiva, cerrada y sobre todo desvinculada de ellos, imagen creada a través de sus experiencias escolares. Cuando les hice el planteamiento en la sala de juntas del comité, recuerdo que lo primero que hicieron fue reírse y pensar que era una broma, no podía imaginarse a un docente comiendo con ellos en su comedor, tampoco compartiendo con ellos, estas barreras poco a poco se fueron derribando y se construían espacios de igualdad.

del poder comunal (Rendón, 2003; Martínez Luna, 2016), y su apropiación en un espacio universitario. Esta instancia era respetada por los estudiantes, quienes la legitimaban en tanto miembros de comunidades originarias y partícipes de la propia vida comunal. Así, en el funcionamiento del comedor de la UESA operaba un doble control, como en las comunidades: la asamblea no era únicamente la vigilante de las irregularidades, sino el mismo malestar generado en los usuarios que se sentían agredidos cuando la igualdad simbólica era rota por otro usuario, generándose un mecanismo de control propio, derivado y ejercido por los usuarios. De esta forma se conjuntaba -como en las comunidades- la sanción moral comunitaria y el castigo impuesto por la autoridad representante de la comunidad.

A modo de ejemplo, en una asamblea de rendición de cuentas el comité expuso a los usuarios que no habían aportado la cuota semanal e incluso a aquellos que reincidían en la falta de pago. Para nuestra sorpresa, una profesora de la UESA aparecía en esa lista, lo que generó la indignación de los estudiantes porque, desde su perspectiva, los profesores no teníamos excusa para no aportar la cuota semanal. De la indignación pasaron a las burlas hacia la maestra. Sea cual sea el motivo por la falta de pago, la profesora fue exhibida al igual que otros usuarios ante la asamblea, lo que provocó que la profesora nunca más fallara en su cooperación semanal. La sanción económica por los retardos no se compara con la sanción moral que tuvo por parte de los miembros de la comunidad. Este ejemplo explica el doble control que operaba al interior del comedor comunitario y el peso de los dos tipos de sanciones ante una infracción.

Ahora bien, ¿cuál era la posición de la dirección y las autoridades institucionales? Ante la organización construida por los estudiantes en torno al comedor, y la capacidad de gestión desarrollada por los comités en turno, la dirección de la UESA pronto decidió dejar la gestión de ese espacio en manos de los propios estudiantes, apoyando solamente con el administrador. A través de su organización, estructura y trabajo los estudiantes se encargarían de todo lo relacionado con el espacio, dándole continuidad y fortaleciendo a la vez un proceso de autonomía que, como es evidente en el caso del taller de discusión, seguía su curso.

En este espacio, la UESA jugó un papel protagónico así como la CDI, la dirección de la UESA únicamente guiaba o asesoraba a los estudiantes en cuanto a su organización. Al fin y al cabo los alumnos tenían la última palabra, nos apoyaban en cuanto a la elaboración de documentos además de que no se le podía dejar fuera del juego, ya que

es la que tenía trato directo con el Colegio y la autoridad; incluso en la construcción del comedor nos otorgó permiso de que se trabajara entre semana. Realmente había coordinación entre el comedor y la UESA (E-Lucero, ex presidenta del comité del comedor/abril del 2016).

En un momento dado, este ejercicio de organización y sus márgenes de autonomía desarrolló un nivel de influencia muy importante. La responsabilidad de ser miembro del Comité del comedor, motivó incluso que el cuerpo docente de la UESA planteara la posibilidad que fuera validado como servicio social. En efecto, el comedor llegó a tener 150 alumnos en su etapa más compleja, ofreciéndoles el desayuno, la comida y la cena los siete días de la semana, por una cuota semanal de 100 pesos. Durante este periodo, nunca se dejó de atender a los usuarios. La DES veía con satisfacción el proceso de construcción del comedor y su apropiación por los estudiantes, por lo que aprobó que se considerara como servicio social el aprendizaje que se alcanzaba con el cumplimiento responsable del trabajo de los miembros del comité y el no descuido de sus estudios.

Como espacio construido e impregnado de sentido comunitario por los estudiantes, ha sido uno de los soportes principales de la UESA,¹¹⁵ pues es una expresión clara de la vida comunal que forma parte del hábitus sociocultural de los estudiantes. Las prácticas colectivas, como las llama Ramiro, se retoman y se fortalecen en la institución escolar, partiendo de las vivencias y necesidades de los estudiantes.

En mi comunidad a la práctica ya sea de la asamblea, el tequio o cualquier otra labor donde implique trabajar colectivamente no se le conoce como lo comunitario, las cosas se hacen y se reproducen porque así es la forma de vida de los habitantes y no se busca interpretar las cosas, sólo se hacen y ya” (E-Ramiro, estudiante de la segunda generación/abril del 2016).

En los siguientes años la dinámica del comedor se fue modificando, ante la influencia y el peso político de su comité. A mediados de 2014 se evidenciaron tensiones con el personal de la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), así como con los directivos y algunos docentes de la UESA.

¹¹⁵ Además de consolidar la visión comunitaria en un espacio concreto, ha ayudado a que los estudiantes no tengan la necesidad de gastar más dinero del necesario, siendo uno de sus principales sustentos más la beca PRONABES.

La consolidación del Comité del comedor como un espacio para tomar las decisiones internas –como la selección de cocineras, la tienda donde comprar los productos y sobre todo el manejo de recursos económicos–, expresada en su organización interna y su estructura general, tuvo como contraparte que los directivos del CSEIIO se sintieran amenazados con perder el control de la institución. Seguir impulsando un espacio autogestivo era considerado peligroso por un grupo en el poder, pues se podía volver en su contra. Ese grupo estaba integrado por personal de la UESA, específicamente por docentes que se incorporaron al proyecto educativo seleccionados por el director general del CSEIIO; por el Mtro. Guillermo Bernal y sus aliados en la DES, como Mireya Diego y Víctor Martín Cérbulo, y como lo indican algunos testimonios, por el entonces Secretario de Asuntos Indígenas del estado y miembro de la comunidad de Alotepec, Lic. Adelfo Regino.

Tanto el Director General y dos asesores se encargaron de querer destrozarse el comedor, desaparecerlo y tener todo el control dentro de la UESA. Casi lo logran, hicieron de menos el trabajo que se hace en el comedor, incluso alegaban que no servía y no tenía nada que ver con la licenciatura. Lo que ellos no entendían era qué es lo comunitario, cómo se vive y cómo se desarrolla, estos dos asesores aun viviéndolo no se daban cuenta de lo que vivían (E-Wilebaldo, ex vocal del comedor/abril del 2016).

Las tensiones con el personal de la CDI, y entre profesores y directivos de la UESA y del CSEIIO, devinieron en una disputa política por el control del espacio del comedor. El Comité y un grupo de usuarios, recurrieron al discurso comunalista y a un significado político de resistencia. Como contraparte, la dirección general del CSEIIO se confrontó con el director de la DES, Benjamín Maldonado, que respaldaba la continuidad del comedor y la organización autónoma de los estudiantes. En el fondo, estaba gestándose una disputa por el control del proyecto entre actores con diferentes niveles de influencia al interior de la UESA. Este conflicto no se construyó aisladamente, sin un vínculo con la escala comunitaria y estatal, pues representa un conflicto situado en redes multinivel e inserto en el tejido social y político de Santa María Alotepec, sus actores y sus correlaciones de fuerza.

A nivel institucional, en años siguientes la relación entre la UESA y la directiva del CSEIIO se tensó. El apoyo del CSEIIO al comedor, durante los cinco años de existencia prácticamente fue nulo; los utensilios de cocina y el material de construcción se obtuvieron de donaciones gestionadas por el Dr. Maldonado desde la DES y por el director de la UESA.

Al contrario, el director general canceló la validación del cargo en el comité del comedor como servicio social, argumentando que no era una práctica pedagógica y que no tenía relación con el modelo educativo comunitario. Lo que puede leerse de fondo es la existencia de un conflicto de intereses con el comité del comedor como un espacio de decisión autónoma y contestataria al control de la institución central. En este intervino nuevamente la figura de Adelfo Regino que entonces era Secretario de asuntos Indígenas y miembro del Consejo Directivo del CSEIIO. Según el testimonio de Benjamín Maldonado:

Adelfo Regino me dijo a mediados de 2013 que tenía yo que prohibir que los estudiantes decidieran las cosas del comedor, que eso no podía seguirse permitiendo. ¡No podía creer lo que escuchaba de boca de uno de los principales promotores de los derechos indígenas, la autonomía y libre determinación! Pedía Adelfo que la institución prohibiera el ejercicio libre de la atención y solución organizada a los problemas y que esto se administrara desde el poder central. Estaba pidiendo que se les impidiera a los estudiantes formarse en la responsabilidad, pues exigía que sus problemas (como la alimentación y su solución: el comedor) los dejaran en manos de otros. Increíble pero cierto. Menos pude entender su actitud al apoyar la idea de Mireya que respaldó Bernal de que no debían aceptarse como servicio social las horas de trabajo de los estudiantes como comité del comedor (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/septiembre del 2015).

Las tensiones crecieron articuladas a los faccionalismos comunitarios, donde como explicamos había grupos contrapunteados en torno a los proyectos impulsados por Adelfo Regino. Desde el CSEIIO estas medidas presionan para restar poder a la Asamblea estudiantil y debilitar la organización del Comité. Al no tener el reconocimiento de su servicio social que era un requisito del séptimo semestre de la licenciatura, tendrían que realizarlo en otro lugar, con lo que la organización se desalentaba.

Las tensiones se expresarían de forma radical más adelante, desestabilizando no solamente la iniciativa de organización estudiantil sino el ambiente entre las distintas generaciones escolares. El comedor terminó por perder credibilidad entre los estudiantes más jóvenes, lo que llevó a la salida de buena parte de los usuarios.

La ideología y cosmovisión de la mayoría de los usuarios del comedor fue cambiando muy rápido. Uno de los problemas más fuertes que se enfrentó fue el conflicto interno, las peleas entre los mismos usuarios, después de casi tres años de cooperación y buen funcionamiento, las cosas empezaron a empeorar: jóvenes impulsados por mentiras, envidias, chismes, entre otras cosas, empezaron a confrontarse unos con otros, incluso se hablaba de grupo contra grupo. Esto fue lo que desde mi punto de

vista acaba con el sueño del comedor comunitario, pues debido a esto, de los 60 usuarios salieron del comedor aproximadamente 25, la mayoría de mi grupo (escolar). La pelea fue por las becas que otorga la CDI e impulsados por unos cuantos compañeros casi se arman peleas más fuertes dentro y fuera del comedor. Preferí salir, no quería confrontarme con mis compañeros y amigos, al decirse incluso que era yo quien controlaba a todo mi grupo, no me interesó seguir destruyendo la vida en el comedor y preferí dejar fuera el comedor hace ya más de ocho meses (E-Wilebaldo, ex vocal del comedor/abril del 2016).

5.2.2 La co-construcción cotidiana y la apropiación participativa como pilares del comedor comunitario

La apropiación social de la escuela en la construcción del comedor comunitario implicó algo más que la transformación de un bien cultural. Antes bien, es fruto de un doble proceso que resulta particularmente interesante por su vínculo con la acción comunitaria y el aprendizaje sociocultural: *la co-construcción cotidiana* de la que habla Rockwell (2000) para historizar la cultura escolar, y *la apropiación participativa* enunciada por Rogoff (1997). Ambos conceptos aportan aspectos relevantes para comprender los procesos imbricados en la construcción del comedor, a partir de la triangulación entre la formación comunitaria, la apropiación selectiva de elementos y la construcción específica de un espacio con nuevos significados.

Desde el estudio de las culturas escolares con enfoque histórico-antropológico, Rockwell (2000:20) afirma que “ahora es evidente que las generaciones jóvenes contribuyen con sus propias historias individuales y colectivas a la construcción de las culturas escolares”. En ese sentido la construcción de la cultura escolar en la UESA tiene que ver con la participación sociocultural de las y los estudiantes a partir de sus historias individuales y colectivas tanto de su ámbito familiar-comunitario, como en el ámbito escolar-comunitario. No se debe considerar que estos ámbitos se encuentran separados, sino imbricados:

La co-construcción apunta hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio. En este plano, se entretajan las historias individuales y locales con las historias de los instrumentos y los signos culturales, como lo previó Vygotsky. En este entramado, los sujetos pueden transformar el sentido de los signos heredados, e inventar nuevos usos para las herramientas culturales (Rockwell, 2000:20).

El proceso de construcción del comedor comunitario, visto como práctica cultural y política, y como proceso intersubjetivo, involucró a los sujetos desde sus historias individuales, familiares y comunales entrelazadas en la actividad social. El concepto de *actividad* ayuda a comprender la construcción de un nuevo espacio impregnado de múltiples significados:

Es importante situar la actividad como proceso y como unidad básica de análisis. La actividad, espacio de la microgénesis, incluye tanto una dimensión objetiva, cultural, como una dimensión subjetiva, de intervención activa de cada sujeto. Por ello es posible decir que a partir del encuentro con la cultura heredada, se produce nueva cultura, nuevos significados, nuevas prácticas (Rockwell, 2000:20).

Rogoff (1997), al igual que Rockwell, considera que la participación del sujeto y la transformación son características indispensables del proceso de apropiación y profundiza en el papel de la participación en un ambiente sociocultural, generando el concepto de *apropiación participativa*, con el que alude “al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas” (Rogoff, 1997:10). La apropiación participativa permite analizar el proceso como una actividad que se va fortaleciendo a través de la experiencia cotidiana, de la cual se va aprendiendo y modificando constantemente. En este caso, el proceso cotidiano se ve reflejado en la articulación entre la formación comunitaria de los estudiantes y sus experiencias del Taller de discusión, antecedente organizativo que deviene en la gestión y construcción del comedor comunitario.

La apropiación participativa también nos sirve para mostrar la frontera difusa entre la persona, la escuela y el contexto social. Esta relación se comprende como “un proceso, activo, mutuo, implicado en la participación de las personas en las actividades culturales” (Rogoff, 1997:12-13) en lugar de un encasillamiento tanto del sujeto como de la cultura (Rogoff y Angelillo, 2006). La formación y el aprendizaje, desde esta óptica, se relacionan con que “en lugar de estudiar la posesión o adquisición por el individuo de una capacidad o de una porción de conocimiento, el foco está ahora en los cambios activos que se producen en un acontecimiento o actividad abiertos en los que las personas toman parte” (Rogoff, 1997:11).

Volviendo al caso de estudio, la construcción del comedor comunitario de la UESA responde a la necesidad de reproducir la base material de la vida; sin embargo, leída como

una práctica escolar y un proceso de aprendizaje, tal como argumenta Rogoff, los estudiantes se transformaron a sí mismos a través de su participación, encontrando una utilidad específica a prácticas de su vida comunitaria –el tequio, la asamblea, los cargos y en general la organización comunal– para su uso y re-significación en esta situación concreta, nueva e inesperada.

Rogoff (1997) destaca otros dos elementos en este tipo de apropiación: el compromiso y la responsabilidad. Ambos se hacen patentes en la construcción del comedor y en su operación cotidiana, con el papel activo de docentes y estudiantes de Alotepec en la construcción física del espacio. Como argumentó antes Karina, el compromiso con el proyecto en general y con el modelo comunitario en particular hizo que tanto docentes como estudiantes apoyaran en la construcción.¹¹⁶

Por su parte, la *responsabilidad* es señalada por Maldonado (2013b) como un valor de la comunalidad. El autor argumenta que en las comunidades se forma a todos para la responsabilidad a través de los cargos, tequios, asamblea y otros espacios de aprendizaje social. La responsabilidad estriba, siguiendo al autor, en tomar en manos propias la atención y solución de nuestros asuntos y problemas, y no dejarlos en manos de otros (Maldonado, 2013b:26). En la experiencia del comedor comunitario, la formación en la responsabilidad y la ciudadanía comunitaria, inciden en la organización del Comité. Dicha responsabilidad implicó para los miembros una función coordinadora del abastecimiento de hasta 150 estudiantes durante más de cuatro años y una función política: ser “la autoridad” entre los usuarios del comedor y ante la UESA, el CSEIIO y la CDI, instituciones involucradas en la gestión de este espacio.

En los estudiantes, el compromiso y la responsabilidad de ser miembros del comité al principio les implicaba en ocasiones faltar a clases por asistir a reuniones con la CDI, que solían tener como sede el poblado de Ayutla en la región mixe. La cultura comunitaria y la cultura escolar se imbricaban en estos casos sin conflicto cuando los asesores estábamos familiarizados con la situación y permitíamos que se ausentaran los miembros del comité o bien solo su presidente, según el caso. Las inasistencias se compensaban con el apoyo de

¹¹⁶ De la misma forma se puede ver el compromiso de diferentes actores como los directivos de la UESA, docentes, la CDI y estudiantes en el desarrollo del taller.

otros estudiantes en la recuperación de lo abordado y la tarea escolar. La responsabilidad y compromiso como miembros del Comité no les implicó apartarse de su compromiso y responsabilidad como estudiantes.

La construcción del comedor como un espacio de organización autónoma puede interpretarse entonces como una apropiación social participativa de la escuela. La experiencia forma sujetos activos en un “proceso de conversión más que de adquisición” (Rogoff, 1997:3-4) de elementos culturales comunitarios y escolares. Sus aprendizajes organizativos los prepararon para escenarios futuros.

5.2.3 El comedor comunitario ¿un proceso autonómico?

Con base en lo expuesto, es sugerente preguntar si es posible analizar la construcción y desarrollo del comedor comunitario como una acción colectiva con un horizonte autonómico. Ante todo, el caso del comedor permite apreciar las tensiones y contradicciones que se asocian a la construcción del sentido comunitario del proyecto UESA, en tanto está inmerso en intereses políticos, faccionalistas y etnopolíticos, que se expresan en las estructuras institucionales y comunitarias. Aún en condiciones precarias, hay una correlación de fuerzas que favorece el desarrollo de la experiencia del comedor comunitario, que además se convierte en un espacio altamente formativo para quienes participaron en él.

Destacan entonces: a) su dimensión política como espacio de organización, agenciamiento social y transformación de las condiciones de vida, b) su dimensión sociocultural permeado por las prácticas comunitarias, y c) su dimensión pedagógica.

Las tres dimensiones destacan en las experiencias estudiantiles del comedor; Néstor, por ejemplo, lo asocia directamente con la trayectoria comunitaria de los jóvenes:

La experiencia de la construcción del comedor me pareció muy buena, pero no me sorprende, debido a que la mayoría de los estudiantes de la UESA somos provenientes de las comunidades originarias, donde el trabajo en colectivo (tequio) se ve y se da de manera natural (E-Néstor, estudiante de la segunda generación/abril del 2016).

Por su parte, Wilebaldo subraya la importancia de los aprendizajes prácticos que le dejó la experiencia organizativa:

A pesar de todos los problemas que ha atravesado, se sigue manteniendo y espero que dure muchos años más. Quizá se perdieron ciertos puntos en el camino, esperemos que retome el rumbo y se siga fortaleciendo. Yo ya voy de salida de la UESA y me dio un gusto enorme formar parte de este proyecto y vivir lo que en un momento se desarrolló como un sueño dentro de la licenciatura. En estos momentos no puedo opinar mucho de la organización del comedor porque ya no formo parte de él, pero los tres años que lo viví y estar enfrente me enseñó y aprendí mucho. Todo esto que no se aprende dentro de cuatro paredes o en una escuela convencional, pude conocer más a profundidad en la UESA (E-Wilebaldo, ex vocal del comedor/abril del 2016).

El comedor comunitario de la UESA operó en negociación con la CDI y sus recursos institucionales; sin embargo, entendiendo la autonomía como una construcción y un proceso, podemos ver un horizonte autonómico que estriba en el proceso organizativo que lo consolidó, esto es, en el fondo y no la forma:

La autonomía no es una secta, una ideología o una agrupación política, sino un camino de lucha. Implica un modo de estar en el mundo, un uso intensivo de la creatividad y de la imaginación con profundas implicaciones políticas, filosóficas y existenciales. Expresa, por lo mismo, el gran potencial de transformación que yace dormido en los intersticios de la sociedad actual y que todos podemos despertar (Albertani, 2011:53-54).

Además de generar un espacio indispensable para la alimentación de los usuarios, el comedor propició importantes procesos organizativos y catalizó la agencia estudiantil, rasgos que apuntan al horizonte autonómico de la experiencia. Retomando las palabras de Claudio Albertani, fue a través del potencial de transformación y de apropiaciones participativas de los estudiantes que se posibilitó el establecimiento de este espacio, un potencial relacionado con sus trayectorias de vida comunal, expresadas a través de las acciones que caracterizan esa forma de vida, organización y trabajo.

En esta faceta de la apropiación se puede apreciar un uso intensivo de la creatividad, elemento relacionado con la *compartencia*: “compartir la vida es también creatividad, es hacer cosas nuevas en cada momento. Es por esto que la vida se hace entre todos” (Martínez Luna, 2003:39). Esta forma de hacer vida entre todos acarrea –como menciona Albertani– profundas implicaciones políticas, filosóficas y existenciales, que hipotéticamente se pusieron en juego en torno a la creación del espacio mismo, los procesos negociados entre el comité y los usuarios, la mediación con instancias externas como la propia dirección de la UESA y la

CDI, así como la disputa por mantener la dinámica del comedor. Este escenario político generado en el comedor tuvo como elemento central para la gestión de sus tensiones y sus conflictos a la comunalidad como base filosófica del espacio político ganado, mismo que servirá para la apropiación y desarrollo de otros espacios.

Por lo tanto, no estamos frente a experiencias de reproducción de lo comunal. No se copiaron esquemas ni se aplicaron prácticas mecánicamente. Antes bien, para enfrentar desafíos relacionados con la reproducción de la vida de un colectivo de jóvenes, apelan a la conciencia de su identidad comunal, movilizan recursos aprendidos en su comunidad y en la UESA y, con base en ello crearon espacios resignificados a partir de su apropiación o construcción creativas.

CAPÍTULO VI. EL MOVIMIENTO ESTUDIANTIL POR EL REGISTRO DEL PLAN DE ESTUDIOS. UN EJERCICIO POLÍTICO DE LO COMUNITARIO

En este capítulo abordo el movimiento estudiantil organizado por los alumnos de la UESA en el año 2015 para exigir a las autoridades del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) el registro de su plan de estudios ante la Dirección General de Profesiones (DGP) de la SEP.

Ubico este evento en la cultura experiencial, cimentada en las acciones concretas de los sujetos en escenarios específicos, los significados que le imprimen a sus prácticas y la manera como éstas se transforman y generan nuevas prácticas y nuevos significados. Veremos que la formación comunitaria de los estudiantes permite seleccionar y utilizar elementos de su vida cotidiana en comunidad, para generar prácticas estratégicas en situaciones de conflicto intercultural y de relaciones de poder.

A diferencia de las experiencias documentadas en los capítulos previos, aquí destaca el ejercicio político de lo comunitario como factor de empoderamiento y prácticas de resistencia de los estudiantes, cuya agencia disputa abiertamente el significado comunitario del proyecto y contesta al CSEIIO como institución ambigua que enarbola este discurso. Se visibilizan los conflictos, tensiones y contradicciones que forman parte del proyecto educativo, las cuales lejos de representar un “sesgo” en el modelo son parte de su construcción social y detonan procesos que aportan a la configuración de los estudiantes como sujetos comunitarios.

Dichos sujetos se caracterizan por ser producto y productor de su realidad (Zemelman, 1997), destacando su carácter dinámico y heterogéneo. Como producto, son una construcción específica por medio de su formación en comunidad y trayectoria escolar; como productores manifiestan su capacidad de apropiación y resignificación de espacios y prácticas comunitarias a través del uso social y político que les dan en situaciones concretas.

El eje que orienta este capítulo es el análisis de los sujetos comunitarios en esta doble dimensión. Al ser construcción histórica, tanto su formación comunitaria como la

apropiación social de esa forma de vida, sus prácticas y significados, son elementos constitutivos de sí. Las experiencias del taller de discusión y el comedor comunitario se entienden como parte de dicha configuración.

En el primer apartado de este capítulo abordo la configuración del estudiante como sujeto comunitario, lo que resulta necesario no únicamente para comprender el proyecto educativo de la UESA sino también para visibilizar la dimensión etnopolítica de la formación. Repaso los antecedentes del movimiento estudiantil, que son significativos para comprender su carácter histórico, y al situar en esa trama a los sujetos “se trata de rastrear y documentar la manera en que las luchas brotan y se presentan, reconociendo a los hombres y las mujeres que, o bien resisten y se oponen a alguna nueva agresión, o se proponen conseguir algún propósito acordado en común” (Gutiérrez, 2015:22).

En el segundo apartado centro mi atención en el desarrollo del movimiento estudiantil y la participación de los estudiantes en este proceso, argumentando que el movimiento se convierte en una práctica que trasciende lo escolar y se vuelve una práctica política y contrahegemónica, donde la apropiación de la cultura comunitaria la transforma en un medio para organizarse. Se destaca la *agencia* de los sujetos comunitarios, su capacidad de adaptación y apropiación, así como las contradicciones que se manifiestan en el proceso.

Al leer el desarrollo de los antecedentes del movimiento es muy importante tener en cuenta que se ubican en el 2014, porque el movimiento estudiantil es una reacción a la intervención del director general Guillermo Bernal, nombrado en enero de 2014. Una lectura rápida de la historia del CSEIIO mostraría un periodo inicial de consolidación; luego un periodo de conflicto y declive, del que deriva la creación del SUTCSEIIO; después un periodo de reconstrucción y finalmente un nuevo periodo de declive, que se agrava con la administración del Mtro. Guillermo Bernal.

Periodo	Años	Directores generales
Consolidación	2003-2006	Fidel Pérez y Nephtalí Ortíz
Conflicto y declive	2006-2007	Edaena Saynes y Juan Carlos Castillo
Reconstrucción	2007-2010	Herón García López

Nuevo declive y crisis	2010-2017	Saúl Vicente, Pablo Munguía y Guillermo Bernal
------------------------	-----------	--

Tabla 4 Etapas de desarrollo del CSEIIO

La UESA se concibe e impulsa durante el periodo de reconstrucción del CSEIIO pero se abre y funciona durante el periodo de nuevo declive y crisis. Sin apoyo de los directores Saúl Vicente y Pablo Munguía, la UESA y su LEMSC avanzaban y se consolidaban, atrayendo el interés y participación de destacados académicos e intelectuales; pero al llegar como director Guillermo Bernal la falta de apoyo se convirtió en agresiones al modelo, al equipo de trabajo y a la institución, hasta lograr que se modificara el plan de estudios, perdiendo su rumbo el modelo educativo, que se despidiera a todos los miembros del equipo de la DES y la UESA que no aceptaban los cambios que imponía el director general, y la institución persiste, aunque sin ánimo y en medio de conflictos severos. En ese contexto surge, se desarrolla y concluye el movimiento estudiantil.

6.1. Principales antecedentes al movimiento estudiantil

Hay cuatro aspectos principales que anteceden el movimiento estudiantil: i) la dimensión etnopolítica del plan de estudios; ii) las evaluaciones internas de los estudiantes sobre la UESA-LEMSC; iii) las expectativas de egreso de la primera generación en el 2014, a menos de un año de culminar sus estudios, y iv) la modificación unilateral al plan de estudios, que pasó de ser una Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC) a una Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC). Los cuatro tienen como eje transversal el horizonte etnopolítico y la formación de sujetos críticos al que se aspiraba formar con el proyecto UESA.

6.1.1 La dimensión etnopolítica del plan de estudio

De acuerdo con Maldonado (2013a) son dos las dimensiones de la educación comunitaria: etnopolítica y escolar formativa. La dimensión etnopolítica responde a las luchas por el reconocimiento de los pueblos y comunidades originarias en distintas arenas – lingüística, territorial, normativa, pedagógica– y que encarna en la comunalidad una de sus

principales expresiones, ubicándola como el contexto de la resistencia. Este horizonte histórico-político de lucha, en el que participaron diferentes actores, originó la creación de diferentes propuestas como el modelo de educación comunitaria y espacios e instituciones como el CSEIIO. Soslayar este proceso implicaría perder la base que nutre la iniciativa de educación comunal en el estado, e ignorar la lucha de los pueblos originarios del estado desde hace más de 35 años.¹¹⁷

Los estudiantes de la UESA formaban parte de esa historia; sin embargo era necesario orientar su formación hacia una perspectiva etnopolítica y aprovechar su experiencia de vida comunal como fuente de conocimientos y posicionamientos. Esto significa que los estudiantes tomaran conciencia de los procesos de dominación y resistencia históricos, los analizaran académicamente y buscaran caminos posibles para deconstruir en sus propias vidas y trayectorias las herencias de esta situación colonial.

Como participante del diseño del plan de estudios y en general del modelo educativo de la UESA-LEMSC, pude ver que este fue el sentido que se buscó atribuir a lo comunitario. Resultaba sumamente importante destacar el carácter etnopolítico del proyecto y por ende orientar la formación escolar hacia un horizonte reivindicativo, con lo que además de formar buenos estudiantes se buscaba formar sujetos capaces de reflexionar, criticar y proponer soluciones propias e incluyentes para fortalecer su identidad y su comunidad y pueblo. Evidentemente no se pensó que sería un proceso inmediato, pero parte de estas intenciones se pueden ver reflejadas en el papel desarrollado por los estudiantes en el movimiento estudiantil.

Traer a colación las dimensiones tanto etnopolítica como escolar formativa permite no perder de vista el fin último del proyecto educativo de la UESA. Este planteamiento teórico sobre el deber ser fue apropiado por los estudiantes con el paso de los semestres, en mayor y menor medida, lo que ayudó a configurar una comunidad escolar basada en los

¹¹⁷ Ambas dimensiones de la educación comunitaria se articulan en un fin común, que es “la formación de intelectuales orgánicos, es decir, a la paciente formación de académicos de alto nivel o de profesionales exitosos que además tengan un compromiso estrecho con su cultura y reflexionen y propongan caminos para la regeneración cultural de los pueblos originarios, colaborando en su construcción” (Maldonado, 2004:39).

principios de la vida comunitaria, con todo y las tensiones, conflictos y bondades que esta vida representa.

El objetivo etnopolítico del plan de estudios de la LEMSC se inscribía en el sentido que originalmente buscaban las organizaciones oaxaqueñas en el CSEIIO: frenar la generación de jóvenes desapegados a la vida comunitaria e impulsar la conciencia académica junto con la formación crítica. Para eso es que se formaban los estudiantes de la UESA, para intervenir los BICs reorientándolos y para incidir en otros espacios educativos en Oaxaca.

6.1.2 Las evaluaciones internas de los estudiantes sobre la UESA-LEMSC

Un segundo elemento que considero importante retomar para comprender el origen del movimiento estudiantil son las evaluaciones internas realizadas por los estudiantes y en dos periodos diferentes, tanto al proyecto educativo en general como a su implementación en particular. Con la intención de hacer un balance sobre la orientación y desarrollo del modelo educativo a un año de su operación, incluyendo sus componentes etnopolíticos, en octubre de 2012 el equipo de la DES, especialmente la Mtra. Julieta Briseño, en colaboración con los docentes de la UESA impulsaron entre los estudiantes de la primera generación el desarrollo de un análisis FODA.¹¹⁸

Se integró un total de 17 equipos con cinco estudiantes en promedio cada uno, que trabajaron durante dos sesiones tanto las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que percibían en el proyecto educativo. Cada equipo decidía la modalidad de trabajo. En algunos casos se decidió que cada integrante opinara sobre los cuatro ámbitos que componen el análisis FODA y así sucesivamente, para encontrar similitudes y divergencias. Otros equipos decidieron hacer un balance colectivo y no particularizar su experiencia.

De su reflexión colectiva surgieron conclusiones sumamente interesantes. Retomo el caso del equipo conformado por Mario, Audencio, Luis Andrés, Ismael y Natalia.

¹¹⁸ El análisis FODA es una herramienta pedagógica-administrativa que sirve para evaluar diferentes instancias, proyectos y procesos.

Fortalezas	Oportunidades
Diversidad de lenguas Actitud tanto de estudiantes como de profesores Responsabilidad por parte de todos los sujetos Vinculación con otras personas y comunidades Apoyo de otras instituciones (como CIESAS) Cambio del paradigma educativo tradicional	Está en un pueblo indígena Aprender una lengua Apoyo de personas externas Interculturalidad Becas Pronabes Cocina comunitaria Futuros docentes plurilingües
Debilidades	Amenazas
Falta de financiamiento económico El clima No se cuentan con muchos cuartos para rentar en la comunidad Desinterés de los alumnos y docentes Desvinculación de la comunidad con la escuela Pocos maestros Infraestructura	Que no se cuenta con la aceptación de la LEMSC por parte de algunas personas de la comunidad Cambio de personal en el CSEIIO (directivos) No hay vinculación escuela-comunidad Bar No se cuenta con el apoyo del director general del Colegio

Tabla 5 Ejemplo de análisis FODA de la UESA-LEMSC realizado en 2012. Transcripción del manuscrito original

Postergando por el momento la consideración de necesidades y carencias internas, así como de amenazas externas al proyecto, me interesa destacar el horizonte etnopolítico que los estudiantes perfilan como oportunidades y fortalezas. Entre las fortalezas destaca, por ejemplo, su referencia a pensarse no de manera individual sino en perspectiva relacional, con otros, y desde un horizonte colectivo. A esta percepción contribuía el hecho de que en la UESA se fomentaba tejer redes académicas y lazos comunitarios, con algunos apoyos institucionales (como por ejemplo la donación de acervo bibliográfico por el CIESAS) y con las propias relaciones sociales en un espacio multicultural (como la interacción entre jóvenes de distintas comunidades). Esta estructura colectiva incipiente, sería determinante en el desarrollo del movimiento estudiantil, que apeló a los lazos de solidaridad comunitaria y al apoyo de redes académicas, para su divulgación y desarrollo.

A inicios de 2014 y como iniciativa del director de la UESA, se realizó otro ejercicio similar con los estudiantes de la primera generación

FACTORES INTERNOS	
FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ol style="list-style-type: none"> 1. La LEMSC cuenta ya con reconocimiento oficial. 2. El Plan de estudios de la LEMSC tiene enfoque comunitario. 3. La UESA-LEMSC da continuidad al proceso de formación comunitaria (Secundarias comunitarias, BIC'S). 4. La investigación es una parte fundamental en el proceso educativo. 5. Se valoran los conocimientos locales (comunitarios). 6. La UESA-LEMSC está situada en un contexto comunitario. 7. Se fomenta la vinculación entre la LEMSC y la comunidad de residencia y de origen. 8. Se cuenta con instalaciones propias y básicas: salones, biblioteca, centro de cómputo; y mobiliario. 9. Los estudiantes son activos, con iniciativas en proponer y realizar actividades educativas. 10. La mayoría de los estudiantes habla una lengua originaria, se da el plurilingüismo. 11. Hay apertura al diálogo, pluralidad, respeto al otro: no hay etnocentrismo. 12. Se fomenta el hábito de lectura. 13. Hay costos accesibles (inscripción) para ingresar y permanecer en la institución. 14. Se cuenta con un servicio de comedor coordinado por los mismos estudiantes realizando actividades como elaboración de tortillas y partida de leña. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Falta de identidad y compromiso con el modelo. 2. Individualismo en la institución. 3. Falta de capacitación docente sobre la propuesta comunitaria 4. La mayoría de los docentes no tiene formación y vocación hacia la investigación. 5. Falta de ética tanto de estudiantes como de docentes. 6. Docentes formados bajo un modelo occidental. 7. Se da prioridad a la conclusión de contenidos y no a la comprensión. 8. Irresponsabilidad por parte de algunos docentes y estudiantes (no cumplen con el horario). 9. Los estudiantes no son autodidactas. 10. Algunos estudiantes no tienen vocación para docente y/o investigador. 11. La teoría dista de la práctica. 12. No existe interdisciplinariedad 13. Poca relación entre escuela – comunidad. 14. Existen docentes de medio tiempo 15. Comparación de los grupos por parte de los docentes. 16. Falta de comunicación entre personal académico de la UESA. 17. Falta de madurez por parte de los docentes y estudiantes. 18. Preferencia de los docentes hacia ciertos estudiantes. 19. Creencias diversas que no son afines a la propuesta comunitaria.

<p>15. Hay poca deserción escolar (después del tercer semestre) y se tiene un buen historial académico.</p> <p>16. Los estudiantes pertenecen a alguna comunidad: hay diversidad cultural.</p> <p>17. Se realizan actividades comunitarias: tequio (limpieza escolar), asambleas, solidaridad.</p> <p>18. Algunos estudiantes son investigadores de su comunidad, además de apropiarse de conocimientos no locales.</p> <p>19. Se tienen algunos docentes que provienen de comunidades indígenas.</p> <p>20. Se cuenta con docentes de tiempo completo y con horarios accesibles (asesorías y tutorías).</p> <p>21. Hay diversidad de perfil docente.</p> <p>22. Se cuentan con espacios de discusión donde se promueve la participación de estudiantes a través de reflexión y análisis (jornada académica, asambleas escolares, Taller de discusión).</p> <p>23. Se generan espacios de recreación para y por estudiantes desde algunas clases.</p> <p>24. Se promueve el aprendizaje autónomo de otras lenguas.</p> <p>25. Se está generando mayor organización administrativa: delegación de coordinaciones.</p> <p>26. Se aceptan estudiantes egresados de otros subsistemas.</p>	<p>20. La mayoría de los estudiantes no tienen interés en aprender una lengua originaria.</p> <p>21. Presencia de alcoholismo y drogadicción.</p> <p>22. Falta de respeto en la diversidad lingüística y cultural entre los estudiantes.</p> <p>23. Imposición de ideas por parte de los docentes y estudiantes.</p> <p>24. Falta de internet y una vasta biblioteca.</p> <p>25. Falta de más infraestructura.</p> <p>26. La mayoría de los docentes no es hablante de alguna lengua indígena.</p> <p>27. Mucho estrés.</p>
--	---

FACTORES EXTERNOS	
<p style="text-align: center;">OPORTUNIDADES</p> <p>1. Construir y ofrecer un modelo diferente.</p> <p>2. Formación de profesionistas bajo un enfoque comunitario y polígloto.</p> <p>3. Los egresados podrán incidir en el BIC</p>	<p style="text-align: center;">AMENAZAS</p> <p>1. Cierre de la LEMSC</p> <p>2. Destitución de directivos de la DES.</p> <p>3. Subdivisión de los directivos acerca de la propuesta educativa de la LEMSC.</p>

<ol style="list-style-type: none"> 4. Fortalecer la relación con la comunidad. 5. Fortalecer la relación entre la SAI y la LEMSC. 6. La participación de Instituciones y personas interesadas en el MC. 7. Participar en eventos académicos externos. 8. Hacer gestión de programas gubernamentales. 9. Intercambios de estudiantes con otras instituciones del mismo enfoque. 	<ol style="list-style-type: none"> 4. La inconformidad del sindicato por la creación de la UESA.¹¹⁹ 5. La autoridad y la comunidad en general no apoya ni tiene buena percepción de la LEMSC. 6. Campo laboral limitado en educación comunitaria. 7. Falta de interés por parte del CSEIIO (recursos económicos y materiales). 8. Rechazo hacia la educación comunitaria por diversos sectores así como de los asesores de los BIC's 9. Influencias de partidos políticos. 10. La corrupción (palanca, coordinadores generales puestos por el gobernador). 11. Interés parcial en la educación comunitaria por parte del Estado. 12. Delincuencia.
--	--

Tabla 6 Construcción colectiva del análisis FODA 2014 con estudiantes de la primera generación.

Fuente: Documento UESA (2014)

Es interesante comparar en ambos momentos, con una distancia y experiencia de dos años, la visión de los estudiantes sobre el modelo educativo; resalta un desarrollo más profundo del posicionamiento estudiantil con respecto a la formación etnopolítica de la UESA en particular, y sobre la educación comunitaria en general.

En las debilidades y amenazas detectadas por parte de los estudiantes es donde se hacen más evidentes sus percepciones sobre el proyecto educativo y la formación crítica que seguía cimentándose. Elaboran una reflexión sobre el sentido de lo comunitario presente en el proyecto y sobre su implementación en la práctica. Para ello, es de considerar que no únicamente parten de su experiencia en la UESA sino también de sus experiencias escolares previas (sobre todo su paso por algún BIC) y trayectorias comunitarias.

¹¹⁹ En este sentido los estudiantes se refieren a la negativa por parte del Sindicato Único de Trabajadores del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (SUTCSEIIO) de formar a jóvenes indígenas que pudieran insertarse en los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC), cuya formación específica tanto en su contexto comunitario- familiar como escolar-formativo genera un perfil más acorde para abordar el modelo educativo comunitario con el que se trabaja en el BIC.

Por otra parte, el rubro de “amenazas” reúne sus perspectivas e interpretaciones sobre los fenómenos exógenos que dificultan la práctica del modelo educativo, y supone cuestionamientos críticos hacia la dimensión estructural institucional del proyecto, en la cual el CSEIIO y la propia comunidad de Alotepec se constituyen en escenarios que influyen negativamente y, en ocasiones, incluso ponen en riesgo la operatividad del modelo. Es interesante destacar que las reflexiones de los estudiantes rebasan el ámbito escolar y se sitúan en el marco de la educación comunitaria en general. Sus comentarios revelan una formación comunitaria más sólida, crítica y asociada a una lectura global de la educación comunitaria.

Estas evaluaciones advertían sobre los puntos a observar en la operatividad del modelo, los aspectos a mejorar, las actitudes, trabajos y procesos a impulsar y los caminos por los cuales continuar. Indican un posicionamiento construido a través de su propia experiencia, en donde no solamente se cuestiona a la UESA y su modelo, sino que también se visibilizan las tensiones institucionales y comunitarias.

Finalmente, en contraste con las amenazas y debilidades, tanto las fortalezas como las oportunidades revelan el desarrollo de una identificación más sólida de los estudiantes con el proyecto UESA y una apropiación, como veremos no necesariamente homogénea, de sus sentidos principales. Cabe matizar que la apropiación, como he venido advirtiendo, no implica un proceso lineal ni estandarizado, antes bien, representa múltiples dinámicas e interpretaciones que pueden o no encontrar puntos de confluencia entre diferentes alumnos, lo cual depende en gran medida de factores previos en escenarios familiares y/o comunitarios.

La primera evaluación se realizó cuando el proyecto marchaba al ritmo y rumbo que se esperaban, y la segunda se realiza justamente en el momento en que se dan los inicios de la intervención drástica en la UESA del director general y del personal que se alineó y promovió sus acciones, que detonaron el movimiento estudiantil.

6.1.3 Las expectativas de egreso de la primera generación en el 2014

Un tercer elemento que sirve como antecedente para el desarrollo del movimiento estudiantil tiene que ver con las expectativas de los estudiantes de la primera generación a su egreso de la UESA-LEMSC. Para esto, es necesario recordar que la LEMSC se creó con el

objetivo explícito de formar a los futuros docentes de los BICs, cuyos maestros no estaban familiarizados con la vida comunitaria. Esto permitiría, hipotéticamente, fortalecer el proyecto integral de la Educación Comunitaria y reorientar el modelo educativo del CSEIO hacia prácticas pedagógicas más acordes a los contextos y las realidades comunitarias, recuperando la importancia y el papel central de la investigación y de las lenguas originarias en este proceso. Si bien los BICs no eran el único campo laboral factible para los estudiantes de la UESA, era en el que se pretendía incidir en primera instancia.

En febrero de 2014 la LEMSC contaba con 71 estudiantes de la primera generación, cursando el sexto semestre de su carrera. En el marco de construcción de un plan de seguimiento a egresados coordinado por la Jefa del Departamento de Proyectos Especiales de la DES, Lic. Yeselmi Mendoza Fuentes, se buscaba recoger las perspectivas laborales y académicas de los estudiantes que se encontraban próximos a egresar. La actividad fue desarrollada por el director de la UESA, Eduardo García, en colaboración con el coordinador académico, Cuauhtémoc Faustino.¹²⁰

El resultado de la actividad fue revelador, ya que mostró que la experiencia de las Estancias de investigación y Jornadas académicas, así como del contacto con académicos de otras instituciones que colaboraron de manera voluntaria con el proyecto, generaba un cambio radical en las expectativas de los estudiantes, quienes se orientaban a seguir su formación profesional al egreso. Muchos se sentían con la capacidad adquirida (aunque no los recursos económicos y familiares) para continuar estudiando un posgrado, y muchos tenían características para hacerlo; consecuentemente la opción de trabajar como docente en los BICs ya no era la mayoritaria inmediata.

Prácticamente la mitad de los estudiantes de la generación quería seguir estudiando una maestría, principalmente en antropología o educación, en instituciones nacionales como

¹²⁰ Durante 2013 y 2014 el Departamento de Proyectos Especiales de la DES realizó una base de datos de los estudiantes de la primera generación con las unidades de contenido (asignaturas) que les gustaría impartir en los BICs al egresar. La base incluía tres opciones en orden prioritario. Todos dijeron al menos una unidad de su interés y solamente cinco dijeron solamente una opción. Las unidades que tenían más interesados eran Lengua materna, Identidad y valores comunitarios, Historia, Taller de lectura y redacción e Inglés. El objetivo de la base era detectar intereses temáticos para programar las tutorías específicas por unidad elegida. Esta era la forma con la que el plan de estudios atendería la formación específica como docentes, como actividad extracurricular a partir del sexto semestre. La administración del profesor Bernal no entendió esto y eliminó dichas tutorías del plan de estudios de la LEIC.

el CIESAS, o fuera del país. La mayoría expresó como una segunda opción conseguir trabajo en algún BIC o en las secundarias comunitarias. Por ejemplo Javier, estudiante mazateco de la UESA, señalaba que:

En lo personal me gustaría seguir estudiando una maestría para tener una formación académica más integral y esta sería en el área de antropología fuera del país, en donde se hable el español. Sin embargo considero que si no se puede por las circunstancias económicas me gustaría trabajar en el BIC 23, en Ayautla (RP, Javier/julio del 2014).

Otra estudiante, decía:

Al egresar de la LEMSC me gustaría seguir estudiando pero en otro país, para posteriormente poder incorporarme al campo laboral en alguna institución. En caso de que no sea posible seguir estudiando, me gustaría trabajar en los BICs y otros espacios por 1, 2 o 3 años y luego buscar la forma de seguir estudiando (RP, Dulce Madaí/julio del 2014).

Estudiar en el extranjero era una opción que varios estudiantes tenían en mente. La expectativa de José Carlos, estudiante mixteco de la Costa, agregaba además el inglés:

Lo que me gustaría hacer al egresar de la LEMSC es trabajar en un BIC por uno o dos años, para después irme a estudiar al extranjero a través de la beca CONACYT. He aprendido todo lo básico de inglés y necesito reforzarlo y qué mejor que en un contexto donde se habla el inglés (RP, José Carlos/julio del 2014).

Por otro lado, varios estudiantes influenciados por los y las académicas que visitaron la UESA, tenían preferencia por instituciones específicas, o incluso planes más detallados de profesionalización. La estudiante Alicia Rubí tenía intención de estudiar en el CIESAS, un horizonte que estaba asociado a la necesidad de generar ingresos mediante becas, empleos o proyectos:

Estoy interesada en estudiar una maestría en el CIESAS, además de trabajar para solventar los gastos necesarios. También en buscar becas para estudiar la Maestría en Educación en Latinoamérica. Tengo mucha claridad que debo estudiar más, pero debo de conseguir un trabajo porque es necesario en mi vida familiar. Si no consigo una beca para estudiar entonces tengo que trabajar y seguir preparándome para enriquecer la práctica educativa o investigativa de proyectos (RP, Alicia Rubí/julio del 2014).

Luis Andrés, por su parte, había definido sus preferencias en un campo específico a nivel posgrado y deseaba estudiar en el extranjero:

Seguir formándome en el área de la etnografía. Seguir la línea que han desarrollado Marteen Jansen y Aurora Pérez en torno al pueblo mixteco y publicar los adelantos que estoy encontrando hasta el momento. Eso significaría seguir estudiando una maestría en Holanda o en otro espacio. Por otra parte tener la posibilidad de trabajar con Jansen después de la licenciatura (RP, Luis Andrés/julio del 2014).

Otro espacio considerado para continuar estudios era la Maestría en Educación Comunal,¹²¹ que se suponía que se aperturaría en ese año en la UABJO y que tenía continuidad con los objetivos del proyecto UESA, al respecto Héctor manifestaba:

Al egresar de esta licenciatura pienso seguir estudiando en una maestría en educación, sea en el CIESAS o la que Jaime Martínez Luna está creando. Pero por cuestiones económicas, pienso primero insertarme (como profesor) en un subsistema, sea bachillerato u otro, esto con el fin de ahorrar dinero para después estudiar una maestría (RP, Héctor/julio del 2014).

Finalmente, los estudiantes tenían conciencia de los recursos de las políticas de acción afirmativa, que en su momento, podrían representar apoyos para sus planes de profesionalización. Ana Gloria, quien se ganó una beca completa para maestría en la Universidad de la Américas Puebla (UDLAP) al participar junto con otros dos estudiantes de la UESA en el Programa de Liderazgo Indígena, señalaba:

Al egresar pienso trabajar como docente, un año o dos años, en una secundaria comunitaria y después estudiar una maestría en la UDLAP, ya que me dieron una beca completa por haber participado en el programa de líderes indígenas. Solamente tengo que pasar el examen de admisión, no he visto las especialidades que tiene, todavía no sé qué, pero lo que tengo claro es aprender el inglés para hablarlo de la mejor manera posible (RP, Ana Gloria/julio del 2014).

Aunque este interés por mantener su formación académica a nivel posgrado era un cambio sustantivo en las expectativas de egreso, también estaban los jóvenes que deseaban trabajar en el sistema de los BICs como contexto de aplicación de sus aprendizajes en el paso por la UESA. Tal es el caso de Yesenia, Ismael y Blanca, respectivamente:

¹²¹ La Maestría en Educación Comunal era un proyecto impulsado por Jaime Martínez Luna y Arturo Guerrero al interior del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. A principios de 2014, los estudiantes se enteraron de este proyecto por medio del Dr. Benjamín Maldonado, quien se encontraba asesorando el diseño de la propuesta educativa. Este proyecto educativo que actualmente opera en dicha institución se ha convertido en el primer posgrado que oferta educación comunal en el estado de Oaxaca.

Al egresar de la LEMSC tengo varios objetivos: primero, quiero ser docente de un BIC y colaborar para la mejora de esta propuesta; segundo, me gustaría incorporarme a las secundarias comunitarias para ampliar el ámbito de investigación; tercero, seguir estudiando una maestría en psicología educativa centrándome en lo comunitario (RP, Yesenia/julio del 2014).

Al egresar de la LEMSC, mi más grande deseo es laborar en el BIC 21 de Santiago Ixtayutla. En caso de ser posible, también deseo seguir estudiando, hacer una maestría en el CIESAS. De igual forma me interesa trabajar en proyectos culturales, deportivos, etc (RP, Ismael/julio del 2014).

Una de las razones por las que ingresé a la licenciatura es por la docencia, tener ese enfoque y sobre todo para el BIC fue una oportunidad que no podía desaprovechar, con esto quiero decir que me gustaría ser docente en uno de los BICs y así poder - aunque de a poco- suplir la carencia que poseen estas instituciones respecto a profesores, esa necesidad de contar con personal que intente darle un sentido comunitario a su práctica docente (RP, Blanca/julio del 2014).

Por último, hubo estudiantes para quienes sus circunstancias personales y familiares, influyen en que la expectativa de seguir estudiando se diluía; como Otilia y Perla, respectivamente:

Me gustaría seguir estudiando una maestría para complementar mis conocimientos, pero no tengo el recurso económico lo suficientemente estable para ello. Sin embargo sé que puedo hacer muchas cosas con mi gente (RP, Otilia/julio del 2014).

Al egresar de la LEMSC me gustaría trabajar porque tengo muchas responsabilidades con la familia, por lo tanto quiero trabajar en una primaria o secundaria técnica en la mixteca Alta, de preferencia en mi pueblo San Agustín Tlacotepec, Tlaxiaco, Oaxaca (RP, Perla/julio del 2014).

Las expectativas de los estudiantes al egresar de la UESA estaban respaldadas por buenas calificaciones en la gran mayoría de los casos. Según documentos de control escolar analizados por la DES, al finalizar el sexto semestre en julio de 2014, había un total de 71 estudiantes; 25 de ellos contaban con un promedio general de 9 o más. Otros 30 estudiantes tenían entre 8.7 y 8.9, siendo 8.2 la calificación más baja que presentaba un alumno en promedio general.¹²²

¹²² Con base en estas expectativas y los promedios, la DES consideró que debían ser fomentadas las intenciones explícitas y viables de los estudiantes, por lo que exploró posibilidades de becas en el CIESAS, la UV, la UNAM y la UAM, y propuso en la revisión del reglamento de titulación que se incorporara la

En un trabajo previo (Maldonado Ramírez, 2014) registré las expectativas de algunos al ingresar a la institución en 2011: casi todos coincidían en que el hecho de ingresar a una institución de educación superior ya representaba un gran logro, y su principal expectativa era lograr concluir. En 2014, después de tres años, fue evidente el cambio de horizontes: de considerar su tránsito por la escuela y su salida como el máximo logro por alcanzar, hacia la continuidad de sus estudios de posgrado, el acercamiento al trabajo académico o la militancia en la vida comunitaria.¹²³

Los datos presentados que recogen las perspectivas de los estudiantes, en lo general, de alguna forma muestran que el proyecto educativo y las dimensiones etnopolíticas de la formación estaban generando no solamente estudiantes críticos y reflexivos sobre su realidad, sino apuntalando nuevos sujetos comunitarios, capaces de pensarse en diferentes espacios y temporalidades. A este tipo de sujeto refiere Maldonado (2004a:39) como académicos comprometidos con su cultura; sin embargo en este caso el perfil del sujeto en formación era aquel que, a través de una formación comunitaria y académica sólida, construya y oriente los procesos, espacios y proyectos para el desarrollo de su comunidad y más allá de ella:

La educación comunitaria es un medio, no es un fin, es un medio para lograr el fortalecimiento de los pueblos indígenas. Si fuera un fin, de lo que se trataría sería de que los estudiantes salieran lo mejor preparados posible y que hicieran lo que pudieran al egresar. Pero aquí de lo que se trata es que sean los egresados -todos los que se

titulación por “promedio y texto académico” y por estudios de maestría (DES. *Lineamientos generales para la obtención del título de licenciatura en el CSEIIO*, septiembre de 2014). Esta propuesta fue desechada y un año después, luego de que egresó la primera generación (en julio de 2015), seguían sin definirse las formas de titulación en la UESA. Y fue hasta un año y medio después, en febrero de 2017, se titularon los primeros doce egresados, y fue por promedio.

¹²³ Es importante señalar que la intención de conocer las expectativas de los estudiantes al egreso era parte de un plan diseñado por la DES para apoyarlos una vez egresados. Ese proyecto consistía en localizar becas viables para cursar posgrados, contactar instituciones apropiadas para realizar sus estudios, formar un equipo académico de asesoría y apoyo al que pudieran recurrir una vez en la maestría y explorar opciones laborales idóneas para quienes quisieran incorporarse a trabajar. Todos los contactos y avances se quedaron a medias cuando en abril de 2014 el director general del CSEIIO desmanteló el Departamento de Proyectos Especiales de la DES, que tenía a su cargo el Plan de Seguimiento a Egresados y llevaba más de un año trabajando con gran compromiso en elaborar bases de datos y generar contactos. Incluso, como resultado de este trabajo y a pesar de haber sido ya despedida, la titular de ese departamento continuó apoyando la gestión que llevó a tres estudiantes de la LEMSC: Mario López, Ana Gloria Prócoro y Eric Pérez, a obtener apoyo para participar en mayo en el 4º Programa de Liderazgo para Jóvenes Indígenas de la Universidad de las Américas durante cuatro semanas en Puebla, obteniendo la promesa de una beca completa a cada uno para cursar allí alguna maestría (Documento DES, 2014c).

pueda- gente con sólida formación académica que promueva el fortalecimiento de los pueblos indígenas, que agarren el futuro responsablemente en su manos y le den la forma indígena a la educación, a las leyes, a la salud, al desarrollo. De lo que se trata es que tomen en sus manos este proceso y nos sustituyan a los que no somos indígenas (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/septiembre del 2015).

Ciertamente la formación de este nuevo sujeto comunitario es más compleja de lo que hasta ahora se ha mencionado y está lejos de ser un proceso unidireccional; otros aspectos relacionados con la formación de sujetos comunitarios en la UESA se abordarán más adelante. Por el momento basta con decir que es en las diferentes experiencias vividas, tanto dentro como fuera del espacio escolar, en las que se construye activamente los sujetos comunitarios. Una experiencia clave en su desarrollo se detonó a partir de la modificación del plan de estudios de la UESA-LEMSC, instrumentada a partir de finales de 2014, y la situación de conflicto que devino de esta acción. Es cuando el estudiante de la UESA se posiciona como sujeto comunitario en la práctica política. Esta y otras situaciones desencadenarían el movimiento estudiantil en demanda del registro oficial del plan de estudios, como un derecho colectivo.

6.1.4 La modificación drástica y unilateral al plan de estudios

Finalmente, el último elemento que sienta las bases para el movimiento estudiantil tiene que ver con la negativa del CSEIIO para que la UESA-LEMSC continuara trabajando con el plan de estudios original que el Consejo Directivo del CSEIIO había aprobado. Esta acción provocó no solamente que se modificara el plan de estudios, sino también el objetivo principal del proyecto y con ello el nombre del programa educativo. Y provocó que desde enero de 2014 se detuviera toda posibilidad de registrar el plan de estudios de la LEMSC ante la SEP, pues el director general y el Consejo Directivo lo pusieron en revisión, lo cual obligaba a una nueva aprobación por parte del Consejo.

La modificación unilateral al plan de estudios fue un proceso que me tocó vivir durante la última etapa en la que pude participar como docente en la UESA. El cambio se debe al interés del director general del CSEIIO, el Mtro. Guillermo Bernal, quien a unos días de haber comenzado su administración –el 16 de enero de 2014– insistió que el plan de

estudios vigente tenía que ser modificado. Los motivos aún son inciertos para todos los que participamos en el diseño del plan de estudios, ya que nunca se hizo una evaluación de la operatividad del mismo. Por lo mismo, la oposición a los cambios que quería imponer el director general la encabezó el director de la DES, al interior del mismo CSEIIO, quedando evidenciado un grave desacuerdo institucional que más tarde llevaría a la ruptura y la desarticulación completa del equipo de la DES.

En los primeros días de enero de 2014 me avisó Adelfo Regino que era inminente el cambio del director del Colegio, pero que quien venía en lugar de Pablo Munguía traía la consigna de reventar al Colegio, de lograr cerrarlo. Así que cuando el maestro Bernal llegó y ordenó el cambio del plan de estudios de la LEMSC sin conocerlo, había que oponerse inmediatamente. Su idea era descabellada pues decía que en vez de LEMSC debía ser una licenciatura en Ciencias Humanísticas, así, sin más argumento. Y el Consejo lo aceptó. El propio Adelfo. El mismo Consejo que había aprobado el plan de la LEMSC en julio de 2012 ahora aceptaba cambiarlo, a pesar de que no había egresado siquiera una generación, o sea que sin evaluación, solamente por el capricho de una persona autoritaria de más de 70 años que vive de la educación privada con la universidad y la normal que tiene en el Istmo, como el maestro Bernal (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/julio del 2016).

Para llevar a cabo la revisión del plan de estudios que exigía el director Bernal se integró, por acuerdo del Consejo Directivo del CSEIIO,¹²⁴ un equipo de trabajo formado por personas de diferentes instituciones: la Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior en el Estado de Oaxaca (COEPES), el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), la Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI) la Coordinación General de Educación Media Superior y Superior, Ciencia y Tecnología (CGEMSySCyT), así como la DES y personal de los BICs. El proceso de revisión, lejos de representar una oportunidad para analizar a profundidad las carencias y así proponer alternativas más adecuadas, se convirtió en un acto fallido de imposición:

Ya en la reunión, que empezó con un retraso de una hora, el Director General del Colegio le pidió a Mireya¹²⁵ que nos repartiera copias del mapa curricular y plumones para que comenzáramos a hacerle cambios de una vez. Se suponía que la reunión era para conformar el grupo de trabajo y no para que de una vez se hicieran

¹²⁴ En su sesión extraordinaria del 23 de enero de 2014.

¹²⁵ La Lic. Mireya Diego Aquino era parte del equipo de la DES, ingresó al CSEIIO a finales de 2013. Es esposa del Lic. Adelfo Regino.

modificaciones; el acuerdo era revisar, no modificar, pero no lo respetó. Al ver el mapa dijo que tenía muchas áreas de formación, que de nueve se tenían que quitar tres. Además empezó a decir que habían materias que no tenían sentido, así que se deberían quitar. El equipo conformado por instituciones externas no entendía qué pasaba y se retiraron enojados; el equipo del CSEIIO era el único que anotaba todo lo que él decía. No sabíamos qué hacer, pensamos que se trataba de una vacilada (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/julio del 2016).

Al ser una petición explícita del Consejo Directivo, es decir, de la máxima autoridad del CSEIIO, las observaciones realizadas al plan de estudios tenían que ser consultadas previamente con ellos antes de aprobar la modificación. Sin embargo el Mtro. Guillermo Bernal no respetaba la autoridad que representaba el Consejo.¹²⁶ Ante su actitud impositiva, el Consejo Directivo¹²⁷ tomó la decisión de que uno de sus integrantes, el Lic. Marcial Ocampo, titular de la COEPES, encabezara el equipo y lo integrara solamente con especialistas; del CSEIIO sólo convocó al titular de la DES.

Ya con Marcial a la cabeza fue que se comenzaron a realizar en marzo las sesiones para revisar el plan de estudios, fue cuando se pidieron los dictámenes a Gunther Dietz y a académicos del CIESAS. La SAI mandó unas precisiones para aplicar al plan. En abril de 2014 se socializó el dictamen de los especialistas. Desde su perspectiva, no se necesitaban realizar cambios mayores. Se hicieron los cambios, se mandaron a los consejeros, pero Bernal dijo que no iba a acatar el dictamen y el Consejo no hizo nada al respecto (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/julio del 2016).

El grupo se reunió a partir del 10 de marzo ¹²⁸ en las oficinas de la COEPES e informaba al Consejo Directivo de sus avances, incluyendo los dictámenes de especialistas.¹²⁹

¹²⁶ “Cuando le comenté al Mtro. Bernal que no se podía modificar el plan de estudios así como así, sin que el Consejo lo aprobara, él en reiteradas ocasiones me dijo: yo soy el que manda, el consejo no dará las órdenes” (Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO, julio de 2016).

¹²⁷ En su reunión extraordinaria del 6 de marzo de 2014.

¹²⁸ Entre finales de enero y principios de marzo, el grupo del director general se dedicó a lanzar la convocatoria y seleccionar el nuevo personal docente de la UESA.

¹²⁹ Los dictámenes fueron solicitados al CIESAS Unidad Pacífico Sur, a la SAI y la Universidad Veracruzana. Conocí los dictámenes realizados en 2014 por académicos de las tres instituciones; sus observaciones, en el caso del CIESAS (Documento DES, 2014d) y de la SAI (Documento DES, 2014e), implicaban solamente algunas cuestiones de forma y ninguna de fondo, por ejemplo modificaciones que tenían que ver con

Con base en estos dictámenes y sugerencias, así como en la revisión de los miembros del grupo de trabajo, se concluyó que no era necesario ni recomendable cambiar el plan sino solamente incorporar ajustes menores. El plan con esas modificaciones fue enviado el 23 de mayo al Consejo Directivo del CSEIIO por el coordinador del grupo, con la siguiente nota:

En cumplimiento al acuerdo del pasado día miércoles 14 de mayo del presente año, se procedió en el marco del grupo de trabajo que realiza el análisis de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria los ajustes al Plan y Programas de Estudio. El grupo abocado a la revisión y adecuación del Plan y Programas de Estudio se reunió el martes 20 y de acuerdo a los comentarios y propuestas presentadas por la SAI y el CIESAS, el Dr. Benjamín Maldonado realizó los ajustes que se detallan al Plan de Estudios:

- Se cambió el concepto pueblos originarios por indígenas en el texto del documento.
- Se incorporó a la fundamentación jurídica del mismo documento los aportes de la SAI (pp. 18-22)
- Se reelaboró la asignatura de derechos de los pueblos indígenas con el aporte de la SAI (pp. 108-110)
- Se ajustaron las reglas de servicio social (p.54) y las formas de titulación (p.55)

Se considera que algunas aportaciones del CIESAS son recomendaciones de carácter práctico, más que cambios de fondo en la estructura del Plan y Programas de estudio, las que pueden ser consideradas en las cartas descriptivas” (Archivo de la DES).

A pesar de esta resolución, el director del Colegio impondría el cambio de plan, ignorando el trabajo realizado por el primer grupo interinstitucional y menospreciando los dictámenes obtenidos.

En una de las reuniones de Consejo posteriores a mayo de 2014 en las que Bernal llevaba a su equipo de “especialistas”, de la manera más impune fueron descalificados dos de los dictámenes: Claudia Chávez dijo que había investigado en el CIESAS y que allí le dijeron que el dictamen no había sido elaborado por especialistas –siendo que una de las especialistas del CIESAS asistía a las reuniones del grupo con Marcial– y Adelfo se atrevió a decir que el dictamen de Gunther era solamente una opinión de cuates o algo así. Con esas opiniones se apoyó Bernal para imponer la modificación

repensar el carácter plurilingüe del proyecto educativo y la especificación de contenidos de las algunas cartas descriptivas del área de interculturalidad y educación comunitaria, en el caso del CIESAS. Las observaciones de la SAI tendían a la incorporación del concepto “pueblo indígena” en lugar de comunidad originaria, la consideración de leyes estatales y nacionales para fundamentar más el origen del proyecto educativo, así como profundizar en contenidos específicos para la asignatura de derechos de los pueblos indígenas. El dictamen de la Universidad Veracruzana, elaborado por Gunther Dietz (Documento DES, 2014f), enfatizó la solidez y diversidad del proyecto, tanto en su fundamento como en su mapa curricular.

al plan (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/julio del 2016).

El nuevo grupo que en adelante se encargaría de modificar el plan de estudios de la LEMSC sería el mismo equipo interno del CSEIIO que llevaba trabajando tres años consecutivos con el cambio del modelo educativo del BIC para orientarlo hacia la reforma educativa de bachillerato e incorporar el enfoque por competencias.¹³⁰ Estaba encabezado por la Mtra. Claudia Chávez¹³¹ con apoyo de dos miembros de la DES: Mireya Aquino y Víctor Cébulo, quien sería después director de la UESA. El Consejo Directivo autorizó y luego insistió al director del CSEIIO que contratara dos expertos para revisar el plan de la LEMSC, pero el profesor Bernal se opuso y se aferró a que era suficiente con una persona “experta”: la Mtra. Claudia, cuya experiencia en la reforma del BIC aún no rendía los resultados esperados. El equipo que encabezó tenía la responsabilidad de reformar el MEII y al mismo tiempo el plan de la UESA.

Las cosas se complicarían en más de un sentido para el plan de estudios de la UESA y su registro. En el mismo mayo de 2014, el Consejo Directivo tuvo la iniciativa de entrevistarse con el Subsecretario de Educación Superior de la SEP, en busca de información sobre los trámites de registro a realizar; en dicha reunión se dejó claro que el registro del plan de estudios de la LEMSC lo podía realizar solamente el Director General del CSEIIO, y después de que el plan fuera aprobado por el Consejo y autorizado por la instancia local facultada, que era el IEEPO. Asimismo, se señalaron por primera vez dos grandes problemas:

¹³⁰ La reforma del modelo educativo de los BICs es muy interesante y trágica pero está fuera de los intereses de este trabajo. Baste decir que el nuevo modelo nunca presentó sus avances al Consejo Directivo e incluso el consejero mazateco Melquiades Rosas en varias ocasiones pidió que se les informara y hasta se ofreció a integrarse al equipo que lo trabajaba, sin tener ninguna respuesta. Finalmente, cuando se presentó al Consejo Directivo para su aprobación en su sesión del 13 de agosto de 2014, solamente tenía los programas de estudio de los módulos o semestres 1 y 2 a pesar de lo cual el profesor Bernal pedía que se aprobaran los seis módulos. El Consejo aprobó los primeros dos módulos con el fin de que pudiera iniciarse con el nuevo modelo el ciclo escolar que empezaba cinco días después, y le dieron un plazo de seis meses para presentar para aprobación los otros cuatro módulos.

¹³¹ La Mtra. Claudia Chávez era la pedagoga especialista que el CSEIIO había contratado para alinear a la reforma el modelo educativo del BIC. Llevaba casi tres años trabajando en la institución sin poder siquiera concluir la modificación al plan de los BICs al momento que se le pidió encargarse de la modificación del plan de estudios de la LEMSC.

el CSEIIO no tenía facultad para expedir títulos universitarios y la LEMSC era una licenciatura formadora de docentes, por lo que su plan de estudios debía ser autorizado por la instancia federal que rige las escuelas normales, la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE).

No sabíamos que el Consejo Directivo no tiene facultad para autorizar planes de estudios sino que sólo tiene capacidad para aprobarlos. Una vez aprobado, se tiene que llevar a que se autorice. Para el caso de Oaxaca, el IEEPO es la instancia encargada de la autorización, específicamente la CGEMSyS y la oficina de Revalidación e Incorporación. De eso se enteraron Fausto -Presidente del Consejo-, Adelfo y Bernal. Allá también fue que les advirtieron que el CSEIIO no tenía capacidad para expedir títulos porque su decreto de creación sólo lo facultaba para certificar estudios, por lo que era necesario pedir al gobernador que modificara el decreto en ese sentido. Y por si fuera poco también se enteraron de que al ser una licenciatura formadora de docentes, el plan de estudios de la LEMSC tenía que pasar por la autorización de la DGESPE (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/julio 2016).

Pareciera increíble que el Consejo Directivo del Colegio, integrado por los titulares de las oficinas que regulan la educación en el estado, no tuvieran conocimiento de estos asuntos. Ante ello, el camino que siguieron las autoridades del CSEIIO a partir de mayo de 2014 consistió en tres acciones: 1) trabajar en las modificaciones al plan de estudios según los intereses del Director general del Colegio, 2) elaborar una propuesta de reforma al decreto de creación del CSEIIO para facultarlo a expedir títulos, y gestionar ante el gobernador su aprobación y publicación en el Periódico Oficial de Oaxaca, y 3) prepararse para pasar el filtro de la DGESPE. En otras palabras, el registro ante la DGP tanto del CSEIIO como del plan de la LEMSC no podría realizarse hasta que se cumpliera con los siguientes pasos secuenciales:

- a) Modificar el plan de estudios.
- b) Discutirlo y aprobarlo en sesión del Consejo Directivo.
- c) Presentarlo para su autorización ante el IEEPO junto con un expediente académico y el expediente técnico de la UESA y sus instalaciones.
- d) Una vez autorizado el plan por el IEEPO y publicada su autorización en el Periódico Oficial, integrar el expediente requerido para ser presentado todo ante la DGP para el registro del CSEIIO y el plan de la LEMSC.

Obtener la aprobación de la DGESPE antes de hacer el trámite en la DGP era un problema mayor pues además de ser un paso más, y por lo tanto un trámite que tardaría meses, estaba muy reciente el conflicto con los estudiantes desaparecidos de la Normal de Ayotzinapa; y era poco probable que la DGESPE autorizara una licenciatura para formar docentes indígenas en Oaxaca.

Para enfrentar esta situación, el titular de la DES consideró la posibilidad de cambiar el nombre de la licenciatura, solamente el nombre, para no ser considerada formadora de docentes: de LEMSC a LPC, Licenciatura en Pedagogía Comunitaria. Su propuesta se basaba en que el modelo no incluía en su estructura curricular la formación de los estudiantes como docentes de materias específicas sino que a partir del sexto semestre trabajarían en las asignaturas o unidades de contenido que tuvieran interés en impartir en los BICs a través de tutorías extracurriculares especializadas. En otras palabras se podía cambiar el título de la licenciatura sin modificar el mapa curricular y haciendo las adecuaciones necesarias en la argumentación del plan de estudios. La propuesta se expuso a la titular de la Coordinación General de Educación Media y Superior (CGEMSyS) del IEEPO, también integrante del Consejo Directivo del CSEIIO, a quien le pareció conveniente exponerla y discutirla:

La Mtra. Candiani llamó a una reunión en agosto con los titulares de Revalidación y de Control Escolar del IEEPO. Asistimos con Bernal, Mireya y más personas del CSEIIO así como los que revisaban expedientes en la CGEMSyS. Nos comentaron los del IEEPO que con la DGESPE sería un trámite muy pesado porque implicaría autorizar otra institución similar a la normal. Yo les dije que podía cambiar el plan de estudios de nombre sin cambiar el contenido, modificando la argumentación y sin tocar el mapa curricular. Dijeron que si era posible hacer eso que estaba perfecto. Me comprometí a que en la reunión de septiembre presentaría el plan de estudios modificado al Consejo. No digo que lo hicimos en la DES sino solamente yo, porque en la DES ya no quedaba nadie capacitado, habían sido despedidos por Bernal (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/julio del 2016).

Aunque esto fue aprobado en esa reunión, en la práctica significaba que la modificación del plan de la LEMSC estaría en manos del titular de la DES y no del equipo que respondía a los intereses del Director General, quien no contaba con personal competente para hacer una contrapropuesta. Entre fines de agosto y fines de septiembre de

2014 vendrían momentos definitivos para el futuro de la LEMSC, pues la propuesta de cambio de nombre fue presentada al Director General del Colegio y al Consejo Directivo, y rechazada por procedimiento, no por contenido, pues ni siquiera fue analizada.

El titular de la DES había trabajado en su propuesta de cambio de nombre, haciendo las modificaciones convenientes al plan y programas de estudio e integrando el conjunto de documentos que se requerían para la presentación del expediente al IEEPO para su autorización, e incluso los documentos necesarios para su posterior registro en la DGP. Para cumplir con su compromiso en tiempo, integró un CD con todos los documentos, para entregar a cada miembro del Consejo en su reunión de septiembre. Además, días antes de la reunión, entregó un CD con todos los documentos al mtro. Bernal para que él informara al Consejo. Pero ocurrió lo contrario:

Presenté el problema cuando unos días antes de la reunión del Consejo (que se realizó el 25 de septiembre) entregué a Bernal un CD con el plan y programas de estudio modificados, así como los reglamentos que elaboré y los formatos que me ayudó Gonzalo a diseñar. Esto con el fin de que lo integrara al informe general que se presentaba al Consejo. Luego me llamaron para ajustar mi informe dentro del informe general y me di cuenta de que habían quitado lo que les pasé de avances. Previendo algo, hice copia de todos los archivos para entregar a cada consejero un CD. Increíblemente, en la reunión del Consejo Bernal no solamente quitó lo que le había pasado sino que informó que la LEMSC no tenía nada, ningún reglamento, ni siquiera kárdex y que no había recibido el plan y programas que le entregué. Ante eso, pedí la palabra y dije que tal vez sería un error de omisión de Bernal pero que yo había cumplido mi compromiso contraído en la reunión con la Mtra. Candiani y que tenía los documentos y quise repartirlos. Pero Fausto Díaz Montes, presidente del Consejo, me paró y dijo que no podían recibirlo porque no era el procedimiento. Le parecía una arbitrariedad que pretendiera entregar algo sin haberlo entregado primero a Bernal para que él se los diera. Y como supuestamente me lo había saltado no lo aprobaban. Los consejeros callaron o aprobaron lo que dijo Fausto (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/julio del 2016).

Así, en abierta confrontación, el profesor Bernal informó al Consejo que no se contaba con documento ni formato alguno, teniéndolos el Dr. Maldonado en la mano. En el documento con que trató de entregar el CD a los miembros del Consejo se detallaba su contenido:

“La Dirección de Estudios Superiores del CSEIIO ha realizado la transformación del plan de estudios de la LEMSC en Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, que

significa reformar el documento 2. Fundamentación del Plan de Estudios, sin modificar los documentos 1 y 3 (Plan de Estudios y Programas de Estudio).

También ha elaborado los lineamientos institucionales para la titulación, servicio social y prácticas profesionales en la UESA, y ha elaborado o actualizado y puesto a consideración del Director y Coordinador Académico de la UESA.

Se entregan en versión digital en esta Tercera Sesión Ordinaria del Consejo Directivo del CSEIIO (25 de septiembre de 2014) los siguientes documentos del expediente académico:

1. Plan de Estudios de la LPC
2. Fundamentación del Plan de Estudios
3. Programas de Estudio de la LPC
4. Lineamientos del CSEIIO para: Titulación, Servicio Social, Práctica Profesional
- 4a. Reglamentos de la UESA para: Estudiantes, Centro de Cómputo. Biblioteca, Comedor.
5. Formatos de: Certificado parcial de estudios, Certificado final de estudios, Título profesional, Acta de examen profesional, Acta de excepción de examen profesional, Constancia de servicio social
6. Calendario escolar 2014-2015
7. Horarios de clases
8. Plantilla de personal docente
9. Acervo bibliográfico impreso y digital por asignatura.” (Documento DES, 2014h)

Es importante señalar que había una propuesta de solución al asunto del plan de estudios, que tanto el Director General y su equipo como el Consejo Directivo se negaron reiteradamente a aceptar. Era una propuesta generada por la DES y expuesta en varias ocasiones desde agosto de 2014, que consistía en que, conciliando las conclusiones del primer grupo interinstitucional que revisó el plan, con las intenciones del profesor Bernal, se planteaba que al menos la primera y segunda generaciones terminaran sus estudios con el plan de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC) (Documento DES, 2014g), mientras se elaboraba un nuevo plan que tuviera efecto de la tercera generación en adelante. Esto se hacía considerando que en esos momentos la primera generación estaba iniciando ya el séptimo semestre. Por tanto, los pasos a seguir con esta propuesta eran: 1) Iniciar de inmediato el trámite de autorización del plan de la LPC ante el IEEPO, para obtener el registro ante la DGP a tiempo del egreso de la primera generación y 2) paralelamente, elaborar un nuevo plan de estudios que pudiera ser llevado a aprobación, autorización y registro lo más rápidamente posible para que la tercera generación lo cursara. Esta propuesta, considerada

adecuada y recomendable por varios miembros del Consejo Directivo, no fue considerada ni oída por el director general.

Ante la negativa del grupo del Director General de conocer la propuesta de LPC elaborada por el titular de la DES, la responsabilidad de la revisión y modificación cayó en la Mtra. Claudia y a la Lic. Mireya, cercanas al primero, resultando una Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC). Las modificaciones que se le hicieron al plan de estudios de la LEMSC se aplicarían a la primera generación de estudiantes, sin permitir que egresara con el plan que inició. Este no se evaluó, ni los responsables del cambio acudieron a la UESA para considerar la opinión de docentes o estudiantes. La nueva propuesta transformó totalmente el objetivo original del proyecto, eliminó áreas de formación y suprimió más de 20 asignaturas. Sin embargo, el Consejo Directivo no aprobó este nuevo plan y nuevamente fue desechada la iniciativa.

En reunión del Consejo se acordó un nuevo encargo de realizar modificaciones “mínimas al plan de estudios”, ahora bajo responsabilidad del Mtro. Marco Antonio Reyes Terán, profesor del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO. Este también modificó el objetivo del proyecto original, de formar a los futuros docentes del BIC; la licenciatura pasó de ser LEMSC a LEIC, suprimiendo el área de formación autónoma y por lo tanto todas las sesiones del taller de discusión y las estancias de investigación. Asimismo, se suprimieron en total 22 asignaturas y otras más cambiaron de nombre. Este Plan de la LEIC fue aprobado por el Consejo Directivo del CSEIIO el 29 de abril de 2015 como resultado del movimiento estudiantil que presionó al CSEIIO para el registro del plan, que ahora era un plan diferente al que habían cursado sobre todo la primera generación: su plan de estudios se modificó a finales de abril, siendo que egresaban en julio.

El plan de la LEIC fue de inmediato llevado a autorización ante el IEEPO, que lo aprobó en julio, poco antes de que el gobernador acabara con el viejo IEEPO y creara el “nuevo”. Un año después se obtendría el registro ante la DGP.¹³²

¹³² El IEEPO fue reformado el 21 de julio de 2015, pero poco antes el CSEIIO obtuvo la autorización del plan de la LEIC. Inició tiempo después el registro ante la Dirección General de Profesiones y obtuvo el registro final el 8 de marzo de 2016.

A resultas de este conflicto institucional, las facciones involucradas habían polarizado sus posiciones llegando en un momento dado a la ruptura, y el abandono del proyecto original. Sin embargo, si bien los estudiantes de la UESA no se opusieron abiertamente a la modificación del plan de estudios, en la práctica sí generaron formas de recrear los espacios de formación autónoma que existían en la LEMSC, aunque de manera extracurricular. Como veremos, esto llevó a otras formas de apropiarse del proyecto.

6.2 Perspectivas de los estudiantes ante la modificación del plan de estudios

Ya con la experiencia de la apropiación de diferentes espacios y prácticas, varios estudiantes consideran que si bien el nuevo plan de estudios fue producto de una imposición, contaban con los elementos suficientes para apropiarse del mismo. A diferencia del proyecto de la UESA-LEMSC, del cual señalan que “nunca nos dejamos de apropiarnos de él” (E-Estudiante de la UESA 1, Junio de 2015), la posición ante el nuevo plan era que “ya no era nuestro, pero buscaríamos elementos para que fuera nuestro” (E-Estudiante de la UESA 1/junio de 2015).

Desde 2014, algunos estudiantes expusieron su reclamo y lo argumentaron al Director General cuando visitó la UESA y les informó de la modificación al Plan de estudios:

En las pláticas que hemos tenido con Bernal, y creo que también estuvo presente tu papá, yo le dije que no era posible hacer lo que hicieron, porque teníamos que salir y nosotros éramos quienes teníamos que decir qué errores tenía el plan de estudios, nosotros pues éramos quienes lo conocían. Sin embargo lo hicieron quienes nunca lo vieron operando, una tal Claudia. Eso le dije, pero él con sus comentarios decía que nosotros no teníamos la capacidad de hacerlo, porque le decíamos que era algo que tenía que salir de abajo y no de arriba, y él nos dijo que ese plan de estudios venía de arriba, que fue elaborado por alguien ajeno a la comunidad. Sin embargo nosotros decíamos que nos lo habíamos apropiado, que habíamos buscado la manera de hacerlo nuestro, de todos y no de unos cuantos. Sin embargo él insistió en que no teníamos la capacidad para corregir el plan de estudios y mucho menos para hacer uno nuevo (E-Estudiante de la UESA 1/junio de 2015).

Los estudiantes afirman que “pelearon” contra la modificación del plan de estudios, con los elementos con que contaban; sin embargo, como muestra el testimonio anterior, existía una rotunda negación a escucharlos, e incluso cierto menosprecio a su capacidad de participar en la modificación como estudiantes de sexto semestre de una licenciatura en

educación, formados, entre otras cosas, para elaborar y evaluar planes y programas de estudio. Había dos puntos especialmente delicados: implementar una modificación al Plan de estudios si aún no había egresado una generación, cuando hacerlo iba contra toda lógica de evaluación educativa, y cuando no se conocían en los hechos los resultados, el desarrollo y operatividad del mismo.

Su análisis crítico del plan de estudios, incluía al mismo tiempo alternativas para mejorar su implementación. Coincidió con el dictamen emitido por el CIESAS en la complejidad del carácter plurilingüe del proyecto:

Nuestra petición siempre fue que nosotros teníamos que decir cuáles eran los errores del plan de estudios y no él. Por ejemplo, un elemento a modificar sería el perfil de egreso, el cual establecía la adquisición de otra lengua originaria además de la nuestra, eso era algo muy complicado porque aunque aprendimos muchas cosas de otras lenguas de los compañeros, pero no las dominábamos, eso era algo que se podía modificar, acotarlo al dominio de nuestra propia lengua, pero éramos nosotros quienes podíamos identificar esas fallas, no Bernal y su gente (E-Estudiante de la UESA 2/junio de 2015).

Sobre el plan de estudios de la UESA-LEMSC, orientado por una formación exhaustiva en diversas áreas, con 71 asignaturas repartidas en 8 semestres, varias opiniones convergían en que lejos de representar una carga excesiva, implicaba un proceso de análisis profundo y una opción académica para el uso del tiempo libre y de su propia formación en el modelo comunitario:

Yo pienso, ya tocando ese tema, que el plan no estaba tan cargado de asignaturas, si bien eran demasiadas materias, yo creo que esas materias estaban bien, si le quitas materias a todo eso no estarías llevando una información completa, siento que no te estarías formando muy bien, además no dejaban tanto trabajo, se tenían tiempo libre. Pero tenemos la mala costumbre desde el BIC de aprovechar los tiempos libres en otras cosas, por eso en ocasiones nos saturábamos, pero no era tanto por el plan sino por la distribución de nuestro tiempo libre. Para mí estaba bien, no era una carga excesiva, además las materias, si bien no estaban articuladas de manera directa, los temas que se veían eran fundamentales para comprender lo que se veía en otra materia y así (E-Estudiante de la UESA 2/junio de 2015).

En la práctica, ante el arranque del nuevo Plan de estudios, algunas situaciones que se desencadenaron y las reacciones que tuvieron los estudiantes permiten apreciar sus perspectivas y sus formas de respuesta, desde su agencia social, a la verticalidad de una decisión que les afectaba. Un aspecto a destacar es el papel que perdieron las tutorías, que en

el plan de estudios de la LEMSC tenían una triple función: 1) apoyar a estudiantes rezagados en algunas materias, 2) formar grupos para formarse en temas específicos (sobre todo de acuerdo a las asignaturas que les gustaría impartir al egresar), y 3) generar colectivos de seguimiento a investigaciones en curso o por realizar. Se desarrollaban como actividades extracurriculares, por las tardes, y debían ser conducidas al menos por un docente.¹³³

Con la imposición del nuevo Plan, por iniciativa de los estudiantes de la primera generación y a petición de la segunda, las tutorías se empezaron a dar sin la presencia de docentes como responsables. Su participación, si se daba, era como uno más, no como conductor.

Un momento interesante se dio mediante la tutoría entre compañeros: si uno no entendía algún tema, nos reuníamos, si veíamos que un compañero tenía dificultades con algo en específico, buscábamos la manera de apoyarlo. Era un espacio más informal, fuera de clases, en donde los que tuviéramos dificultades nos reuníamos con algún compañero que nos quisiera ayudar. No había un horario o lugar, podía ser en la casa de alguno o en el cuarto donde rentaban (E-Estudiante de la UESA 2/junio de 2015).

Esto sucedía ya sea para profundizar la discusión en su lengua indígena o en temas difíciles como el inglés. A partir del séptimo semestre (que inició bajo el plan modificado, en septiembre de 2014, a pesar de no estar aprobado), un motivo extra de las tutorías fue la desconfianza en la capacidad de los docentes que llegaron a impartir las clases. Para entonces ya no quedaba más que uno de los profesores que trabajaron el modelo de la LEMSC.

Una situación extrema se presentó a principios de 2015 cuando un grupo decidió no acudir a una sesión por la mañana. Su argumento era que preferían dormir que asistir a la clase, pues desde su perspectiva, “no aprendían nada”. Antes esta situación, “era mejor buscar en el programa el contenido a desarrollar y nosotros mismos lo desarrollábamos en la casa de algún compañero por la tarde” (E-Estudiante de la UESA 2/junio de 2015). Esta actitud - para varios altanera- reflejaba la desesperación de algunos estudiantes respecto a sus

¹³³ Las tutorías eran parte de las siete actividades incluidas en los planes de la LEMSC y de la LPC como la estructura de su funcionamiento académico, a saber: 1. Las clases diarias, 2. El aprendizaje de una segunda lengua indígena, 3. Las estancias de investigación, 4. Las Jornadas académicas, 5. El fomento de la lectura, 6. Las conferencias, cursos y talleres, 7. Las asesorías temáticas (LEMSC, Plan de estudios pp. 67-69, LPC, Plan de estudios, pp. 66-68).

profesores y la escasa competencia que los estudiantes detectaban en los nuevos docentes para el desarrollo de sus asignaturas y el abordaje del modelo comunitario.¹³⁴

Siento que a pesar de lo anterior seguíamos teniendo elementos que podíamos apropiarnos del plan de estudios, sin embargo ahora ya no había una flexibilidad tan marcada como al principio, ahora teníamos que exigir y pelear por esa flexibilidad, a veces ganábamos y a veces perdíamos, fue algo a lo que nos acostumbramos con la llegada de otros profesores (E-Estudiante de la UESA 1/junio de 2015).

Las tutorías entre compañeros –aspecto fundamental de la apropiación del modelo– tuvieron un giro a considerar: si durante los primeros semestres sirvieron como complemento para profundizar sobre algunos temas, sobre todo el aprendizaje del inglés, después de la modificación al plan de estudios, se volvieron más constantes y pasaron de ser un complemento formativo, a ser una necesidad para abordar colectivamente contenidos específicos de las asignaturas.

Por otro lado, la constante movilidad de los docentes era uno de los principales nodos de tensión del modelo educativo en la práctica. Aunado a la modificación del plan de estudios y a la falta de certidumbre sobre el registro de validez oficial, la frustración por las expectativas incumplidas y la actitud autoritaria del Director General, todos estos factores fueron generando un malestar colectivo y servirían como detonante de un conflicto abierto en oposición a lo que estaba sucediendo con su proyecto educativo y en demanda del registro inmediato de su Plan de estudios. Este malestar fue catalizador para la visibilización de un nuevo sujeto comunitario que, a través del movimiento estudiantil organizado, desarrollaría un ejercicio político de lo comunitario.¹³⁵

¹³⁴ Carlos Fabián recordaba sobre esto que cuando asistieron en 2014 los directivos del Colegio y la DES a Alotepec y se reunieron con ellos, él le dijo al Director General que no quería que siguieran cambiando maestros y mandando profesores de los que no se podía aprender nada. Y la respuesta del maestro Bernal fue: “Repruebo esa actitud. Si no tienes buenos maestros pues entonces toma libros y aprende tú mismo, no puedes quedarte sin aprender nomás por eso”.

¹³⁵ El análisis de los profesores es un tema tan complejo al interior del proyecto educativo que por sí mismo implica un trabajo completo de investigación. Es un análisis que no permite generalizar y por lo mismo, no se puede decir que la modificación al plan de estudios representa el dejar de tener a profesores interesados en el proyecto y sustituirlos por profesores que no se interesaron en el proyecto. Basta decir que durante los 5 años que lleva operando la institución han existido 9 generaciones de docentes, siendo la continuidad una limitante en ocasiones y un acierto en otros casos.

6.3 Desarrollo del movimiento estudiantil. La configuración y visibilización del sujeto comunitario

Como se ha expuesto, el movimiento estudiantil de la UESA no surge de la nada y tampoco de forma repentina; es producto de un proceso en donde se conjugan la formación de sujetos comunitarios y las tensiones, conflictos y contradicciones de la educación comunitaria en tres niveles: institucional (CSEIIO), escolar (UESA) y comunitario (Alotepec). La confluencia de estas tensiones con un proceso activo de formación de sujetos comunitarios y las propias síntesis de los estudiantes, desencadenó el movimiento estudiantil por el registro del plan de estudios en marzo de 2015.

Es importante señalar que este fue el estallido de una acumulación de hartazgos, que se desbordaron ante la falta de registro del Plan de estudios de la LEMSC, lo que significaba que la SEP no reconocería los títulos otorgados por el CSEIIO como instancia estatal.

La preocupación por el registro del plan no era nueva para la DES; sin embargo no estaba en sus facultades hacerlo. El registro del Plan de Estudios de la UESA y del CSEIIO como IES ante la Dirección General de Profesiones de la SEP era facultad exclusiva y obligación del director general del CSEIIO. Ante el desinterés de los directores generales, en dos ocasiones había asistido personal de la DES a la Dirección General de Profesiones en la ciudad de México para obtener la información sobre el trámite y para llevar a revisión los documentos generados para el expediente a integrar.

El plan de la LEMSC fue aprobado por el Consejo en julio de 2012, como consta en las actas y lo informó por escrito el presidente del Consejo, y Saúl –Director General del CSEIIO– dijo que el paso siguiente no era el registro sino obtener la Clave de Centro de Trabajo para la UESA, lo que se logró en agosto de 2012 y luego ya no hizo más. Así, tuvimos que tratar de hacerlo nosotros yendo a Profesiones. La primera vez fue Julieta –Jefa del Departamento Académico de la DES– a principios del 2013, todavía era Saúl el director, para tener claro los documentos que había que integrar. Allí fue que le dijeron que el trámite inicial debía hacerlo el director general de la institución porque tenía que registrar al Colegio y al plan de su licenciatura. Nos pusimos a integrar el expediente, vino el cambio de Saúl en abril y desde el principio le insistí al nuevo director acerca del registro. Tampoco hizo nada, pero nosotros sí. La segunda ida a Profesiones fue en noviembre, ya llevando un expediente integrado para saber si íbamos bien. Esa vez fue Chelita y lo tuvimos que hacer contra la voluntad del Mtro. Pablo (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/ julio del 2016).

En diferentes documentos consta que esta era una de las prioridades de la DES y que se informaba de la urgencia y avances a los directores generales desde el 2012 (DES, 2012, 2013 y 2014b). Y cuando se esperaba que con la llegada de Guillermo Bernal los trámites se realizarían a tiempo (antes de que egresara la primera generación), inmediatamente cuestionó el plan y se puso en revisión. Con esto se paralizaba cualquier trámite de registro, pues ya no había plan aprobado que registrar. Desde enero de 2014 quedó bloqueado el registro hasta que se aprobara un plan reformado, o se ratificara el vigente o se sustituyera por otro.

La acumulación de hartazgos, que la falta de registro del Plan hacía inaguantable, tenía una historia larga de carencias y movilización para solucionarlas.

6.3.1 De la solución de sus problemas a la demanda de solución

Ante el abandono del Colegio y la precariedad en que se mantuvo a la UESA durante las administraciones de Saúl Vicente y Pablo Munguía (directores del CSEIIO de 2011 a 2013), los estudiantes se organizaron para crear mejores condiciones de aprendizaje: iniciaron colectas de libros para integrar una biblioteca,¹³⁶ acudían constantemente a ésta y leían de pie o sentados en el piso pues durante varios semestres no hubo sillas ni mesas (Maldonado Ramírez, 2014). Asimismo, construyeron y organizaron la cocina y el comedor de la UESA, ya descrito en un capítulo anterior. El CSEIIO no aportó mobiliario ni equipo durante varios semestres, por lo que para el inicio de clases en 2011, hubo que conseguir sillas en la misma comunidad de Alotepec¹³⁷ y colocar papeles en las ventanas para usarlas como pizarrones de las aulas.¹³⁸ Semanas después de iniciado el semestre, llegaron los pupitres, escritorios y pizarrones que Adelfo Regino, titular de la SAI, había conseguido que donara el IEEPO.

¹³⁶ Para generar una biblioteca digna, la DES solicitaba donaciones de libros entre familiares y conocidos, y tiempo después obtuvo donaciones del CIESAS Oaxaca y del Colegio de México, por lo que la biblioteca de la UESA pronto creció en acervo, pero carecía de muebles.

¹³⁷ Los primeros pupitres obtenidos en Alotepec no alcanzaban para todos los estudiantes, y muchos de esos pupitres no tenían paleta, por lo que el director de la UESA mandó a habilitarlas con un carpintero local, con los recursos de las inscripciones.

¹³⁸ Varios de los estudiantes recuerdan que el primer apoyo que obtuvo la DES para la UESA fueron dos proyectores de acetatos que tenía embodegados el CSEIIO y que aceptó enviar a Alotepec. Muchos estudiantes revisaron con curiosidad los aparatos pues nunca habían visto esta tecnología, a pesar de ser ya obsoleta. Fueron el segundo tipo de pizarrón, luego de las ventanas, pues sobre acetatos escribían los profesores y proyectaban la imagen en la pared.

En este mismo sentido, para realizar salidas de investigación el CSEIIO no aportaba ningún recurso y los estudiantes costeaban sus viajes. Además no se contaba con conexión de internet en la UESA; aun cuando el CSEIIO envió una antena, el servicio fue muy malo, por lo que proliferaron los cibercafés en Alotepec donde los estudiantes pagaban para conectarse. Las pocas computadoras que había, no las donó el CSEIIO sino que se obtuvieron por donación del municipio.

Ante estas carencias dramáticas en una institución universitaria, reveladoras de la profunda desigualdad implícita en una oferta de educación intercultural que se difundía como innovadora, los estudiantes se organizaban para hacer colectas, rifas, gestiones, contando con el apoyo de la DES y su personal. Hasta entonces, en vez de exigir al CSEIIO la solución de sus carencias, se organizaban para hacerles frente, de la forma en que las comunidades suelen solventar las propias necesidades mediante la acción colectiva: asambleas, tequios, fiestas y otras actividades aparentemente extracomunales, como la gestión de recursos ante autoridades diversas.¹³⁹ Sin embargo, finalmente la falta de un recurso simbólico fundamental como la validación oficial del Plan de estudios, que significa *ciudadanía*, llevó al cansancio y a la movilización confrontadora. Pero durante los primeros tres años los estudiantes de la UESA movilizaron su experiencia comunitaria para tomar en sus manos la solución de los asuntos que el CSEIIO desatendió en su proceso formativo.

6.3.2 Sujetos comunitarios en movimiento

Sostengo etnográficamente que este evento es parte de un proceso educativo implícito, de un currículum vivido en la UESA, que apunta a la formación de sujetos políticos comunitarios. Tiene que ver con el análisis de Zemelman (1997) sobre el sujeto como producto y productor, pues “son siempre sujetos situados en relaciones múltiples y heterogéneas, las cuales conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento” (Zemelman, 2010: 357). En esta línea dinámica, “la realidad sociohistórica constituye una articulación en movimiento que obliga, en cualquier recorte de observación, a

¹³⁹ También obtenían apoyos de sus familiares, sobre todo de los migrantes en Estados Unidos.

distinguir entre lo dado y lo que está dándose” (Zemelman, 1997:100). Como proceso, el sujeto es parte indispensable en la construcción:

No es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios; lo que implica tener que enfocar los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, los cuales establecen entre sí relaciones de dependencia recíproca (Zemelman, 2010:356).

Con ello, el autor critica la visión del sujeto como “un simple producto histórico, en razón de su naturaleza dinámica” (ibídem:97). Para Zemelman, “ello implica que tengamos que conceptualizar a cualquier sujeto como productor de nuevas realidades, a la vez que exige la inclusión de distintos ritmos temporales y de escalas de espacios asociados con esta condición de productor” (ibid).

Retomo esta conceptualización para comprender la configuración de los jóvenes estudiantes de la UESA como sujetos, y por tanto productos y productores de su realidad social y educativa. Esta caracterización nos obliga a pensar en una configuración dinámica e histórica, que comprende diferentes tiempos y espacios, de manera que, siguiendo a Zemelman, “no parece posible reducir al sujeto a la condición de un objeto completo y claramente delimitado” (1997:103). El sujeto comunitario es producto, en tanto construcción situada en un contexto comunitario vinculado a procesos nacionales y globales, y es a la vez productor, por la capacidad de apropiarse y resignificar los elementos, espacios y prácticas de las que forma parte. Asimismo el sujeto comunitario ha de entenderse desde la diversidad; las diversas procedencias regionales, contextos familiares y sociales, y mundos de vida, hacen imposible hablar de sujeto comunitario en singular.

Ahora bien, como veremos, el movimiento estudiantil visibilizó a los sujetos comunitarios, no porque no existieran previamente sino porque fue en esa coyuntura y con esa motivación política que tomaron una posición explícitamente activa. Se visibilizaron ante quienes los negaban como *sujetos*, es decir ante el Director General y su equipo, ante los BICs y ante el Consejo Directivo del CSEIIO. Los estudiantes como sujetos comunitarios, cuya configuración implicó un marcado posicionamiento político, identitario y pedagógico, a través de su experiencia adquirida en diferentes espacios comunitarios y escolares, disputaron

abiertamente no únicamente el registro del plan de estudios, sino la defensa de sus derechos a una educación digna y comunitaria, de calidad y con pertinencia cultural.

Como *productentes*, los sujetos comunitarios se reconfiguraron a través del movimiento, por lo que cobra especial importancia el análisis experiencial del movimiento estudiantil, y las motivaciones, sentimientos y contradicciones existentes al interior del grupo de estudiantes.

6.3.3 El movimiento, la movilización y lo movilizad

Para empezar, llamamos movimiento estudiantil de la UESA al proceso de organización y demanda política de los estudiantes de la LEMSC ante las autoridades del CSEIIO para resolver la situación indefinida del reconocimiento del Plan de estudios -no sólo su registro- ante los cambios que imponía el Colegio en la UESA. El desconcierto estudiantil acumulado ante esta situación, creció significativamente durante el periodo vacacional de diciembre de 2014-enero 2015 y se esparció durante las últimas semanas de enero. Los estudiantes de la primera generación empezaron a organizarse a partir del octavo y último semestre, que inició el 9 de febrero de 2015. Su primera acción importante fue la “toma” de la UESA el 25 de febrero, lo que llevó a una serie de reuniones con autoridades del CSEIIO en Alotepec y en Oaxaca.

El descontento creció por la evidente falta de respuestas, claridad y propuestas de las autoridades del Colegio. El proceso llevó a una toma de la UESA el 3 y 4 de marzo, otra el 15 de abril, la toma de las oficinas del CSEIIO en Oaxaca el 16 del mismo mes, y nuevamente a partir del 20 de abril. La toma del Colegio se sostuvo hasta el 11 de mayo, cuando reiniciaron clases a escasos dos meses del fin del semestre y de concluir la carrera.

Este movimiento se daba en el contexto del dismantelamiento total del proceso educativo de la UESA, que ocurría al mismo tiempo que el CSEIIO procedía a dismantelar la DES despidiendo a su director, el Dr. Maldonado, después de haber despedido a su equipo y con ello cortando el único apoyo institucional que tenían la UESA y la LEMSC en el Colegio.

El profesor Bernal tomó posesión como Director General el 16 de enero de 2014. Una semana después ya estaba promoviendo el cambio de plan de estudios de la LEMSC. Luego ya no me permitió elegir a los docentes que sustituirían a los seis que

había acuerdo de cambiar para iniciar el semestre el 17 de febrero, y puso a Mireya a organizar la elección mediante convocatoria y evaluaciones; el resultado fue que entraron profesores como Celso y Fátima que no tenían la calidad de los que se iban o que estaba dando de baja el Colegio. Al mismo tiempo me acusó de no haber hecho el registro ante Profesiones, aunque no estaba en mis facultades hacerlo, y empezó a agredir al equipo de la DES y la UESA, hasta que el 30 de abril corrió a dos de los tres jefes de departamento que tenía a mi cargo, Yesy y Oscar, poniendo en su lugar a Lulú y Cérbulo; con eso dejaba en manos de gente sin experiencia ni conocimiento de la educación comunitaria tanto el área académica como los proyectos especiales (uno de ellos el plan de seguimiento a egresados). Al mismo tiempo corrió a la encargada del comedor de la UESA, Verónica, sin que hubiera motivo, simplemente porque Adelfo se lo pidió para que pudiera colocar a alguien en su lugar.

Para agosto empezaría el séptimo semestre con una planta docente nueva e insuficiente. Bernal insistía en que un profesor de tiempo completo debe dar 40 horas de clase a la semana y yo le argumentaba que se necesitaba impartir unas 50 materias en ese semestre y no era posible que a nivel universitario un profesor impartiera más de tres materias, y el resto del tiempo lo ocuparía en investigación y tutorías; obviamente no aceptó esto y todos los demás del CSEIIO le dijeron que estaba bien. Vino el cambio de director de la UESA y mandó a Cérbulo. Con eso terminaba de desestructurar el proyecto original. Entonces, para finales de 2014 los estudiantes naufragaban en un proyecto que el propio Colegio dinamitó y hundió (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO/julio del 2016).

Entre los estudiantes, evidentemente, hay diversas perspectivas sobre el origen del movimiento y sus causas. Aquí retomo tres de ellas, que fueron expuestas por los estudiantes a través de las entrevistas. La primera supone que el origen del movimiento tiene que ver con “la inquietud de un grupo de compañeros por la incertidumbre que empezó a meter la gente de Adelfo (Fátima y Celso) sobre la poca responsabilidad que había tenido tu papá (Benjamín Maldonado) para hacer el registro desde antes” (E-Estudiante de la UESA 3, Junio de 2015). Los segundos opinan que lo que originó todo fue la “destitución del doctor Benjamín y el despido injustificado del personal de la DES” (E-Estudiante de la UESA 4, Junio de 2015).

¹⁴⁰ Sin embargo la razón que la mayoría de los estudiantes manejan, la tercera perspectiva, tiene que ver con:

El descontento y la desilusión por parte de los alumnos, al enterarnos que a tres años de operatividad de la LEMSC, no había registro y entonces los alumnos nos empezamos a reunir por grupos, y después lo llevamos a una asamblea donde se debatió qué tendríamos que hacer, o qué debíamos hacer para presionar a los

¹⁴⁰ Se refiere a la separación del Dr. Benjamín Maldonado de su cargo como Director de Estudios Superiores, ocurrida realmente desde septiembre de 2014 y formalmente al 31 de diciembre de ese año.

directivos a que agilizaran o iniciaran el trámite de registro ante las instituciones correspondientes. (E-Estudiante de la UESA 5/junio de 2015).

A estas alturas, la organización como medio para la resolución de problemas se había vuelto una práctica recurrente, habitualizada en los estudiantes. A través de experiencias aquí documentadas como el taller de discusión y el comedor comunitario, se recurría a la socialización colectiva de inconformidades, encontrando en la asamblea la instancia ideal para debatir, consensar y tomar decisiones, tal como se hace en sus comunidades.

Como una demanda explícita ante la falta de información por parte de director y coordinador académico de la UESA, desde mediados de 2014 los estudiantes pidieron la presencia de las autoridades institucionales del CSEIIO para que en una reunión les aclararan el asunto del registro del plan de estudios en la SEP, así como los trámites realizados hasta el momento para resolver la situación. Según sus versiones, cuando acudió el Mtro. Guillermo Bernal para aclarar la situación: “nos decía que todo iba bien, que él haría en meses lo que otros no habían podido realizar en más de tres años” (E-Estudiante de la UESA 3/junio de 2015). A decir de ellos, “eso nos dejaba un poco tranquilos, al principio le creímos que realmente así sería” (E-Estudiante de la UESA 3/junio de 2015).

La confianza de los estudiantes fue correspondida con silencio por parte de las autoridades institucionales y con incertidumbre por parte de las autoridades escolares: “Pedimos nuevamente que acudiera el director, pero ya no fue eso posible, dejamos de tener contacto con él y en la escuela no podíamos resolver nada, durante varios meses no tuvimos noticias al respecto” (E-Estudiante de la UESA 3/junio de 2015). Ante este panorama los estudiantes decidieron tomar la iniciativa y comenzaron a realizar contantemente reuniones para ver qué era lo que podían hacer.

En reuniones clandestinas se empezó a discutir la idea de movilizarse activamente para presionar al CSEIIO; sin embargo, fue hasta una asamblea a principios de 2015 donde esta idea comenzó a tener forma. “Lo primero que discutimos era que si íbamos a hacer un movimiento tendría que ser de forma pacífica, nada de peleas, aunque había posturas más radicales, pero el planteamiento siempre fue ese” (E-Estudiante de la UESA 5/junio de 2015).

Conceptualizándolos como sujetos comunitarios, los estudiantes decidieron actuar políticamente una vez que agotaron las vías de diálogo con las instancias institucionales. A

pesar de lo anterior, consideraban que la agitación y movilización eran opciones que no usarían salvo como último recurso. En palabras de Zemelman (1997), la memoria y su influencia en la configuración del sujeto como producto y productor, los estudiantes recurren a su experiencia y formación comunitaria; un recurso que permite comprenderlos como sujetos comunitarios y situar su accionar.

Se decide conformar un comité estudiantil que nos representara como comunidad estudiantil. En ese momento el comité quedó integrado por compañeros de los diferentes semestres, quienes serían la voz de los compañeros de cada semestre. Todo marchaba bien, ellos empezaban a coordinarse y buscando la forma de obtener información del proceso iban constantemente a las oficinas centrales del CSEIIO en Oaxaca (E-Estudiante de la UESA 5/junio de 2015).

Una de las primeras acciones del comité fue acudir a las instancias institucionales formales. Un grupo recurrió a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) para poner una queja contra el CSEIIO. Esta acción no únicamente muestra la unión de los estudiantes por el respeto a sus derechos violentados; también evidencia su capacidad como sujetos políticos informados sobre los canales institucionales y sus posibilidades estratégicas. Rebasando el ámbito local, apelan también a la dimensión institucional, que conocen por su misma formación universitaria. Si en algunos casos el posicionamiento político crítico y contestatario antes las acciones unilaterales del CSEIIO se fue produciendo desde el ámbito familiar y comunitario, para otros estudiantes se desarrolló durante su paso por la institución universitaria.

El apoyo que los estudiantes buscaban obtener de la CNDH no se concretó, debido a la lentitud de los procesos institucionales para dar atención al caso. Ante esta situación, el comité buscó otras instancias y mecanismos para respaldar el naciente movimiento. Se decidió en asamblea nombrar comisiones específicas para el desarrollo de diferentes actividades de difusión del movimiento en Alotepec y en las comunidades vecinas, así como para la toma de las instalaciones:

Nos organizamos en comisión de prensa y difusión para hacer los antecedentes de la escuela, sus problemas, necesidades, explicar quiénes somos, por qué luchamos y contra quiénes. Toda la historia. Boteo (recolectar dinero), mantas (hacerlas), seguridad. En cada grupo estaban de todos los semestres. Los de boteo fueron a Estancia, San Isidro y San Pedrito, prensa a la radio de Tlahui y Zacatepec. Los de seguridad organizaron la vigilancia de noche por grupos de todos los semestres

intercalados. Y esa fue la primera organización (E-Estudiante de la UESA 4/junio de 2015).

Ya organizados en comisiones y respaldados por su comité representativo, la primera acción llevada a cabo sería la toma de las instalaciones de la UESA; sin embargo la primera de las dos tomas planeadas nunca se realizó. Este proceso es relatado de la siguiente manera:

Grande fue su sorpresa cuando al no ver o tener información clara, nosotros como estudiantes en una reunión pensamos tomar la escuela, haciendo referencia a que exigíamos que dieran seguimiento o iniciaran el proceso del registro, pero fue un simple comentario de lo que pensábamos hacer, ya que no se concretó nada en ese momento, No lo pensábamos hacer al día siguiente, para hablar de buena manera con los docentes en ese momento y decirles el motivo, pero tampoco pudo ser de esa forma, pues a la mañana siguiente, cuando llegamos a la institución a las 7:00 am no había nadie, ningún docente se presentó a la hora de siempre, nadie a quien decirle que la escuela sería tomada. Después de un rato, nos enteramos que los maestros ya sabían de lo que se pensaba hacer ese día y por lo tanto decidieron trasladarse al CSEIIO para notificarle a Bernal. Cuando regresaron, decidimos decirles que si ellos pedían un documento por nuestras inasistencias, entonces ellos también tendrían que justificar el porqué de su salida tan repentina, pues no era justo la forma en que empezaban a actuar, si bien supimos que ellos hablaron de más ante Bernal (E-Estudiante de la UESA 4/junio de 2015).¹⁴¹

Como referí en el capítulo III, hacia marzo de 2015, fecha en que comienza el movimiento estudiantil, los profesores que habían iniciado el proyecto UESA ya habían sido cesados de la institución. La nueva generación de docentes habían sido seleccionados a través de examen que el CSEIIO comenzó a implementar a inicios de 2014, fecha en donde la selección del personal dejó de estar en manos del Dr. Maldonado. En este sentido, la filiación del nuevo cuerpo docente de la UESA estaba políticamente ligada a la directiva del CSEIIO, más que a la causa de los estudiantes, al grado de generar tensiones y conflictos internos.

Conforme avanzaba la organización, aumentó también la tensión entre los estudiantes que consideraban que no era posible que los profesores supieran lo que ellos iban a realizar, a menos que alguien del mismo movimiento les hubiera informado. Con esto “empezamos a dudar entre compañeros, pues lo que se había acordado en la reunión anterior para tomar la

¹⁴¹ El 26 de febrero de 2015, los docentes encabezados por Celso y Fátima estaban en las oficinas del CSEIIO en Oaxaca argumentando que los estudiantes tomarían la UESA.

escuela no todos estuvieron de acuerdo, ya que decían que no era lo más viable” (E-Estudiante de la UESA 6/junio de 2015). La situación causó incertidumbre e inestabilidad.

Como tal, vemos que el movimiento estudiantil no representaba un ente homogéneo; incluso algunas de sus fisuras evidenciaban la inconformidad de determinados estudiantes hacia las acciones decididas por la mayoría. Entre los que se oponían mediaban factores diversos, como las relaciones parentales con Adelfo Regino y las lealtades familiares que impedían la participación de algunos estudiantes, sobre todo de los oriundos de la comunidad de Alotepec. Sin embargo, también hubo casos de estudiantes que radicalizaban su posicionamiento y solidaridad con el movimiento, aún siendo de la comunidad. Lo interesante de esta configuración es comprender cómo en esa diversidad, expresada en desacuerdos y compromisos específicos, el movimiento estudiantil continuó desarrollándose, de alguna forma encontrando vías para canalizar el disenso y la diversidad interna.

Los conflictos en el movimiento se generaron dentro de las múltiples visiones, intereses y diversidad de actores. Uno de los primeros conflictos fueron las tensiones entre alumnos y docentes en la UESA.

Un día decidimos tomar realmente la escuela, lo cual fue acordado por todos los semestres a través de una asamblea. Posteriormente decidimos hablar con los docentes para hacerles saber lo que se pretendía. Lo sorprendente en ese momento fue que los docentes se negaron a que tomáramos la escuela, por lo cual nos reunimos para consensar qué proseguía, al ver su reacción. Regresamos al espacio donde se encontraban y les dijimos que se quedarán o no, nosotros tomaríamos la escuela sin importar que ellos estuvieran adentro, pero que ya no era nuestra responsabilidad; ante esto, dos docentes se empezaban a exaltar y pretendían golpear a algunos compañeros. Fue así como después de tanto, decidieron salir de la institución quedándonos nosotros en ella. Pasaron las horas y nos organizábamos para saber cómo le haríamos, pues se habían asignado diversas comisiones; una de ellas era la de seguridad, otra de difusión, de relatoría, boteo etc. Bueno, hubo un momento en que se haría guardia por si los docentes o alguien más pensaban atentar contra nosotros o hacia la misma institución para afectarnos. Entonces decidimos que sólo los hombres se quedarían a velar en la escuela y al día siguiente los demás nos incorporaríamos para seguir con nuestras comisiones y dar el aviso a la autoridad de lo sucedido (la toma de la escuela) (E-Estudiante de la UESA 4/junio de 2015).

6.3.4 La lucha por el registro del Plan de Estudios

Estas tensiones no eran nuevas; desde principios de 2014, en los comienzos de la administración de Guillermo Bernal como director, ya había expresiones de inconformidad hacia su trabajo y cuestionamientos a su posición ética. Sin embargo este descontento no era generalizable a la totalidad de los profesores; se concentraba sobre todo en dos, fuertemente cuestionados por los estudiantes por su incomprensión y desprecio hacia el modelo comunitario.¹⁴² En el marco de la radicalización del conflicto con el CSEIIO, la continuidad de ambos profesores en sus puestos dentro de la UESA, se juntó con la salida forzosa de los tres últimos maestros que habían colaborado en el proyecto original: Cuauhtémoc Faustino, Fermín Ordaz y Eduardo García.

Ante este panorama y sus crecientes tensiones, el pliego petitorio del movimiento incluyó como una de sus demandas principales la destitución de toda la planta docente. Se estableció una minuta de acuerdos con el CSEIIO, que contenía cuatro puntos que deberían ser atendidos a la brevedad, como condición para suspender la toma de las instalaciones:

1. Iniciar los trámites del registro del Plan de estudios de forma inmediata, y completar y mantener la documentación de los procedimientos universitarios y su normatividad en orden: reglamento de profesionales, servicio, tesis y la reestructuración del plan de estudios.
2. Reemplazo de la planta docente.
3. Validación del servicio social a quienes lo habían prestado en los espacios de la UESA (cómputo, comedor, biblioteca) así como a los compañeros que lo habían prestado fuera de la escuela.
4. Mejorar el equipamiento escolar.

Este pliego no fue aceptado; al acudir a la UESA para dialogar con los estudiantes en 2015, el Director general presentó el nuevo plan de estudios y una modificación al decreto de

¹⁴² Tanto Celso como Fátima eran considerados por sus estudiantes como los peores profesores de la institución, y eran acusados de generar inestabilidad en la planta docente y de ser los “ojos” del director Bernal, de Adelfo Regino y del grupo que encabezaban dentro de la institución.

creación del CSEIIO donde ya se especificaba su atribución de expedir títulos, pero no incluía la firma del gobernador. Con respecto al nuevo plan de estudios:

Nos desconocían a las primeras cuatro generaciones, tendríamos materias que ya habíamos cursado, algunas que ya habíamos tenido ya no existían y otras que debíamos cursar ya no podíamos hacerlo porque estaban en un semestre anterior. Los nuevos docentes se conservaban y la solución que daban era sólo que iban a platicar con ellos. Lo del servicio y prácticas profesionales iniciaban de cero para octavo y séptimo. Esto y la mala armonía entre docentes y estudiantes por la primera toma de escuela generaban un mal escenario académico. Fue reunión tras reunión sobre qué hacer. (E-Estudiante de la UESA 6/junio de 2015).

Al malestar y la incertidumbre generados por la falta de registro del plan de estudios se comenzó a sumar la desesperación por falta de información, el disgusto de sentirse engañados con documentos presentados que no tenían realmente un valor, la falta de preparación de los docentes y finalmente la modificación arbitraria al plan de estudios. Entonces, en una asamblea se tomó como acuerdo una medida de mayor peso: la movilización a la ciudad de Oaxaca y la toma de las oficinas centrales del CSEIIO.

En asamblea, decidimos organizarnos nuevamente por comisiones para generar material como pancartas. Escogimos a las personas que nos representarían ante los medios o para entablar un diálogo con quienes fuera necesario. Una vez teniendo todo organizado, así como el material a utilizar, se llevó a cabo el contacto con personas en Oaxaca que tenían conocimiento de movimientos sociales, esto con la finalidad de no iniciar solos y que nos guiaran en el proceso. Ya con ese respaldo y teniendo un lugar dónde llegar en Oaxaca, decidimos emprender la salida (E-Estudiante de la UESA 6/junio de 2015).

Las redes y conexiones establecidas por los estudiantes, tanto con las comunidades cercanas a Alotepec como con contactos estratégicos en la ciudad de Oaxaca, facilitaron el desarrollo del movimiento. La movilización de aproximadamente 130 estudiantes se realizó por diferentes medios, sobre todo a través de transporte colectivo donde viajaron juntos. Se pensaba que llegarían todos los estudiantes el mismo día pero algunos se retrasaron; fue hasta el tercer día de estar en la ciudad de Oaxaca que llegó el 90% de la población estudiantil de la institución. El otro 10% lo representaban principalmente estudiantes que por cercanía familiar al Lic. Adelfo Regino, decidieron no inmiscuirse en el movimiento, acción que fue respetada.

A la llegada del primer contingente masivo a la ciudad de Oaxaca se contó con el respaldo tanto de las Organizaciones Indias por los Derechos Humanos en Oaxaca (OIDHO) como de otras organizaciones con una amplia trayectoria de lucha social. El espacio brindado por OIDHO y su personal para que los estudiantes pernoctaran y se alimentaran, y su asesoría en términos de estrategia de movilización, resultó fundamental para la planeación y toma de decisiones conjuntas:

Las personas encargadas nos hicieron saber que teníamos su apoyo, así mismo nos manifestaron que era el espacio donde muchas personas habían llegado por causas parecidas, nos dieron la bienvenida haciendo hincapié en que debía haber mucha organización, comunicación y que era cuestión de resistencia, no de velocidad, porque las cosas no se daban de la noche a la mañana, en pocas palabras ellos nos asesoraron, en especial el compañero Alejandro Cruz, originario de la comunidad de Santiago Xanica (E-Estudiante de la UESA 7/junio de 2015).

Como sujetos comunitarios que participan de una cultura política comunal, los estudiantes de UESA recurren a elementos y prácticas de su formación comunitaria, y a los vínculos con redes comunitarias y académicas tejidas en diferentes momentos de su proceso de organización. El compromiso y la responsabilidad que habían desarrollado en etapas previas, fueron elementos que le dieron cohesión a su organización:

Pasamos nuestra primera noche y seguíamos las indicaciones del comité, fueron las primeras noches de desvelo, pues algunos solo alcanzamos a dormir alrededor de 2 ó 3 horas, ya que era mucho trabajo el que nos esperaba al día siguiente. Unos haciendo más pancartas, otros enfocándose a la cuestión de los medios de comunicación, algunos más en la cocina y otros más que estarían encargados del boteo, etcétera (E-Estudiante de la UESA 7/junio de 2015).

En el movimiento se da el cruce con una nueva red, que es la de organizaciones de confrontación con el Estado, expertas en movilizaciones y presión masiva para solución de problemas. Esa nueva red que se cruzaba impondría su dinámica y perspectiva, inhibiendo el aprendizaje derivado de otras redes y culturas.

Somos estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo semestre de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), establecida en la comunidad de Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca.

Como surge

El proyecto inició el 22 de agosto del 2011 en la comunidad de Santa María Alotepec, Mixe, Oaxaca, donde se concentraron jóvenes provenientes de diversos grupos étnicos del estado de Oaxaca (Mixtecos, Zapotecos, Chinantecos, Mixes, Mazatecos, etc.). En la actualidad, la Licenciatura cuenta con el 95 % de jóvenes que egresaron de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC's) caracterizados por perseguir el mismo enfoque comunitario e intercultural; al igual que las Secundarias comunitarias. Aquí recae la importancia de apuntar a la solución del principal problema presente en los BICs, a partir de sus aperturas en el año 2003, que es el perfil inadecuado de los profesores para educación indígena, sin embargo, a cuatro años del inicio de la licenciatura, la misma no cuenta con un registro ante la Dirección de Profesiones, por lo tanto no puede expedir títulos con validez oficial es por ello que exigimos:

1. Registro inmediato de la Licenciatura de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec; así como credibilidad y acciones oportunas para la resolución inmediata del problema que acontecen los estudiantes de la UESA, por parte de los funcionarios públicos (Lic. Adolfo Regino Montes, Secretario de Asunto Indígenas (SAI); Prof. Guillermo Bernal Gómez, Director General del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO); Dr. Benjamin Maldonado Alvarado, principal fundador en el proyecto de la UESA quien ya tiene conocimiento respecto al caso).
2. Información clara y transparente sobre el proceso de selección y registro de la licenciatura para la UESA por parte del Consejo Directivo del CSEIIO.
3. Respeto de los acuerdos firmados en las minutas.
4. Diálogo de manera urgente con el gobernador del estado Lic. Gabino Cué Monteagudo.
5. Supervisión constante en la calidad educativa de la Licenciatura por parte de agentes expertos en el tema (enfoque comunitario).
6. El respeto a nuestros derechos como estudiantes y jóvenes indígenas.

Contáctenos:

Tel: 953 11 54 775

Facebook: Movimiento uesa lemsc

Centro de acopio de viveres: La Jicara, calle: Porfirio Díaz #1105, col. Centro; Radio

Plantón: edificio de la Sección 22.

Escúchanos en: 90.9 FM radio OIDHO de 6:00 am 8:00 am, 10:00 am-12:00 pm y de 9:00 pm – 11:00 pm.

Ilustración 12 Volante informativo sobre el movimiento estudiantil repartido en la ciudad de Oaxaca

Para difundir el movimiento y sus objetivos, se elaboraron volantes informativos que se repartían en diferentes espacios de la ciudad. Resulta interesante ver que entre sus peticiones aparece el respeto a sus derechos como estudiantes y el uso estratégico de la categoría “jóvenes indígenas”.¹⁴³ Como expuse en el capítulo anterior, la categoría *indígena* era objeto de debate en el espacio del taller de discusión y la mayoría de la comunidad estudiantil se distanciaba de ella; sin embargo se destacaba el potencial estratégico del concepto en el plano legal y político. En la coyuntura del movimiento estudiantil, podemos apreciar los usos

¹⁴³ Al respecto Pérez (2011) profundiza sobre las tendencias en cuanto al abordaje de este concepto, en tanto exalta la complejidad de la categoría “juventud” e “indígenas” en relación a lo étnico. Por su parte Zabaldúa (2009) profundiza en la construcción del concepto “juventud” y su relación en contextos globales. Resulta sumamente interesante cómo el autor a partir de un análisis de la palabra “cultura” e “identidad” expone a las culturas juveniles como espacios de transición, complejos y heterogéneos.

estratégicos de un concepto que no se comparte, pero que se utiliza como instrumento para reivindicar su origen e identidad étnica en aras de conseguir logros políticos.

Como medida para presionar al CSEIIO, los estudiantes, en compañía de integrantes de OIDHO principalmente, bloquearon los accesos de las oficinas centrales en la ciudad durante varios días en abril y mayo de 2015; esto obligó a que el Consejo Directivo sesionara de emergencia para resolver la situación. Durante este tiempo pude acudir con otros profesores simpatizantes del movimiento, a platicar con los estudiantes.



Ilustración 13 Pancarta instalada a fuera de las instalaciones del CSEIIO

La estrategia de tomar las instalaciones y retener al personal administrativo, forzó a que tanto el Director General como el Consejo Directivo entablaran una mesa de diálogo y negociación con los estudiantes. Al mismo tiempo se logró que algunos medios de comunicación locales y nacionales (la revista Proceso y el periódico La Jornada, por ejemplo) voltearan a ver el movimiento de los estudiantes y difundieran sus objetivos. La situación de los jóvenes de la UESA se difundió también por otras vías, entre ellas radio, internet y conferencias públicas en espacios culturales y académicos solidarios con la causa del movimiento estudiantil, que con estas estrategias había logrado acaparar la atención necesaria para ejercer presión.

Por otro lado, las medidas adoptadas por el movimiento estudiantil a través del apoyo de organizaciones como OIDHO, si bien coadyuvaron a la toma de decisiones y desarrollo del movimiento, también en ocasiones obstaculizaban el diálogo.¹⁴⁴

Acciones de este tipo, comenzaron a causar malestar en los estudiantes. Por ejemplo, ante la necesidad de recursos para permanecer en Oaxaca, era claro que una acción posible era bloquear avenidas para conseguir recursos o salir a “botear”. Sin embargo la decisión de tomar la caseta de cobro en Huitzo, a más de uno le pareció una medida exagerada y ajena a lo que originalmente el movimiento había acordado.

Agradezco todo el apoyo que nos dieron [OIDHO], gracias a ellos teníamos a dónde llegar y qué comer. Sin embargo, no estaba de acuerdo en muchas decisiones que se tomaban. Yo creo que nos agarraron muy verdes y nosotros cedíamos ante lo que ellos proponían, pues ellos eran los que tenían experiencia. Nos dejamos llevar y ahora que lo veo, creo que nos perdimos un poco. Sin embargo, ya no podemos retroceder el tiempo, tomamos decisiones en su momento y como colectivo puede que no hayan sido las mejores (E-Estudiante de la UESA 8/junio de 2016).

Este testimonio, tomado un año después de realizado el movimiento, es producto de una reflexión más centrada y a distancia, algo que difícilmente se podía apreciar en el marco del movimiento mismo y su toma de decisiones. Permite apreciar, en la reconstrucción de una narrativa, los aprendizajes políticos y los sentidos que se le restituyen a la acción que emprendieron.

¹⁴⁴ Recuerdo estar presente en los primeros días de manifestación y mientras el personal administrativo se encontraba encerrado al interior de las instalaciones del CSEIIO, los estudiantes demandaban que el director general saliera para dar explicaciones y poder buscar soluciones. Al no salir, el Dr. Benjamín Maldonado decidió salir para hablar con los estudiantes. Al momento de su salida los estudiantes se reunieron a su alrededor y le dieron un micrófono para que todos los presentes pudieran escuchar. Después de empezar a dar su punto de vista, uno de los integrantes de OIDHO le quitó el micrófono para gritar consignas en contra del director general. Con esa acción, uno de los canales de comunicación se perdió. Mi padre antes de regresar al interior de las instalaciones les sugirió a los estudiantes que no perdieran el rumbo del movimiento por las alianzas con otros grupos políticos.



Ilustración 14 Leyendas escritas en la fachada del CSEIIO

Los estudiantes pintaron la fachada principal de CSEIIO con sus demandas, y señalaron a figuras que consideraban los principales responsables de la situación, en el entendido de que a nivel político eso afectaría drásticamente su imagen pública y generaría presión al interior de la institución.

Al retener a los administrativos, se juntó al Consejo Directivo: se obtuvo una reunión en donde se planteó el problema. Queríamos el mismo plan [de estudios] pues se nos desconocía a las generaciones [previas], las mismas peticiones que no nos cumplieron. Se fue con el Lic. Alejandro Cruz (de OIDHO) y el señor Abraham, dirigente de CODEDI. Se acordó una hora de reunión y nos fuimos. Una mañana cuando salimos a botear y a rodear al Colegio, lo tomamos pese a que tendríamos una reunión con personas como Fausto Díaz Montes [responsable de la CGEMSySCyT], el compañero Alejandro [líder de OIDHO], el licenciado Marcial de COEPES, Adelfo Regino y alumnos de la UESA. Dicha reunión fue en el hotel Misión en San Felipe. En esta reunión se dieron a conocer puntos importantes a través de un pliego petitorio que se elaboró a partir de las necesidades e intereses de la comunidad estudiantil (E-Éstudiante de la UESA 7/junio de 2015).

La presencia de OIDHO y la CODEDI en las reuniones de los estudiantes con directivos del CSEIIO y miembros del Consejo Directivo, representaba un apoyo necesario para respaldar el cumplimiento a sus demandas. Se sentían más seguros y sobre todo escuchados. Durante los veinte días que duraron las negociaciones, los estudiantes lograron mantenerse con sus propios recursos en la ciudad de Oaxaca: “boteamos en Huitzo, fuimos a las estaciones de Radio Plantón y Radio Tlayuda, a La Jícara, dimos entrevistas”. Aprendieron sobre la práctica las ventajas y desventajas de los medios de comunicación, ya

que si bien en algunos la información era fidedigna, en otros medios se presentaba de forma manipulada, experiencia que fue también altamente formativa:

Nosotros veíamos cómo dábamos las entrevistas y que lo que grababan era modificado o interpretado de otra manera. También vimos cómo censuraban nuestras entrevistas en internet, sin embargo y vale la pena decir, también existieron medios que respetaron íntegramente lo que se les decía. Usamos la estación de radio para dar información también. Así fue como se divulgó el movimiento (E-Estudiante de la UESA 8/junio de 2015).

A diferencia de otras expresiones de descontento frecuentes en Oaxaca, las actividades políticas de los estudiantes en torno al movimiento no se reducían únicamente a los bloqueos de la oficina central, sino que abarcaron una estrategia más amplia de organización, difusión, asesoría, alianzas políticas coyunturales y visibilización de sus demandas en espacios diversos. Las demandas se concebían y difundían como derecho de jóvenes indígenas a la educación superior, asumiendo un discurso étnico políticamente estratégico. El 18 de abril realizaron un evento político-cultural en la explanada del Carmen Alto, en el centro de la ciudad. Ese acto no consistió en un mitin político tradicional; se retomaron expresiones artísticas y juveniles, hubo baile, canto, música, pintura y otras actividades, que comunicaban que el movimiento podía ser también una actividad de recreación, creatividad y libre expresión de las demandas, acordes con su carácter de movimiento impulsado por jóvenes.

En esta misma lógica, el 26 de abril aprovecharon el espacio brindado en una Velada por la Justicia y Presentación con Vida de los 43 normalistas de Ayotzinapa, realizada en el zócalo de la ciudad, los estudiantes de la UESA tomaron el micrófono y expusieron su situación, incluyendo los avances del proceso de registro del plan de estudios, buscando generar afinidad y tejer redes de protesta social. Demostraban así la adaptabilidad y la sensibilidad del movimiento con otras causas sociales fuertemente presentes en el escenario nacional.

Un día después de este evento, el movimiento convocó a los medios de comunicación para una rueda de prensa a realizarse en el espacio cultural La Jícara, conocido por su ideología social y alternativa, para exponer los avances y acuerdos a los que se habían llegado luego de trece días de estar en la capital de la ciudad. Como hecho relevante, se dieron a conocer

amenazas e intimidaciones que por diversos medios habían sido objeto varios integrantes del movimiento.

Finalmente, los acuerdos pactados con el CSEIIO quedaron establecidos en una minuta de trabajo en donde se comprometía al Consejo Directivo del Colegio a aprobar a la brevedad el nuevo Plan de Estudios y a llevarlo al IEEPO para que lo autorizaran, como primer paso hacia su registro. Con respecto a la planta docente, el acuerdo aceptado por ambas partes fue que aunque no se renovarían, se realizarían evaluaciones permanentes tanto al personal como al programa educativo. Con esto se dio por concluida la movilización en la ciudad y pactado el regreso a clases. Se nombró una Comisión de Seguimiento a los acuerdos:

Finalmente después de muchos días en Oaxaca y varias reuniones con Bernal, Fausto Díaz Montes, Marcial (de COEPES), Adelfo Regino y otros se empezaban a tomar acuerdos, pues es ahí donde se origina una comisión mixta de seguimiento y evaluación para darle seguimiento al proceso del registro. Esta comisión tendría esa función y así mismo un tiempo determinado; es decir hasta que concluyera dicho proceso, fue integrada por alumnos de octavo y sexto semestre (Zósimo, Roberto y Edith). Se acordó que la comisión tendría que asistir a las reuniones que se fueran programando, ya que tendrían que ver lo del registro, titulación y servicio social para octavo, y prácticas profesionales para sexto. Todo esto llevado a cabo la mayoría de veces en Oaxaca en el CSEIIO. El resultado de la presión que ejercimos a través del movimiento y de las reuniones fue que los documentos entraran al IEEPO (E-Estudiante de la UESA 8/junio de 2015).

Con el movimiento, los estudiantes habían logrado acelerar el trámite de registro del plan de estudios, pero les fue impuesto un nuevo plan de estudios y se modificó en sus raíces y sentido el proyecto de la UESA.

6.3.5 Después del movimiento

Las acciones logradas a través del movimiento por el registro del plan de estudios arrojan diversos matices que merecen ser analizados. Destaco: a) las problemáticas pedagógico-administrativas del nuevo plan de estudios y su proceso de reconocimiento, y b) las consecuencias del movimiento en la comunidad y las fricciones internas que desgastaron y posteriormente fracturaron la organización lograda.

Respecto al primer aspecto, la minuta de acuerdos que resultó de la movilización incluía como primer punto la aprobación del nuevo plan de estudios de la UESA por el Consejo Directivo del CSEIIO. Los consejeros se comprometían a integrar el expediente completo para el trámite de autorización en el IEEPO y posteriormente seguir el proceso administrativo correspondiente ante la Dirección General de Profesiones de la SEP.

Sin embargo, el plan de estudios en cuestión era el nuevo plan, pasó a llamarse Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC). Profesores que habíamos participado en el proyecto educativo de la UESA-LEMSC –Hugo Miranda, Cuauhtémoc Faustino, Fermín Ordaz y el que aquí escribe–, cuestionamos que los estudiantes ya no pedían que se diera marcha atrás a las modificaciones del plan de estudios, demanda que dejó de ser prioritaria ante la exigencia del registro inmediato y la certificación de sus estudios.

Si bien esta decisión resultó comprensible ante la urgencia de certezas sobre la validez oficial de los estudios que varios de ellos habían desarrollado durante cuatro años, no se dimensionó la problemática que generaría trabajar con otro plan de estudios, con otros objetivos y bajo otro programa educativo.

La modificación al plan de estudios original se enfocó a mover las asignaturas de un semestre a otro, desaparecerlas, renombrarlas y crear nuevas, sin considerar el trasfondo pedagógico y los asuntos de gestión administrativa implicados.

Ya en operación, esta desatención provocó un sinnúmero de problemas. De las 71 asignaturas en el plan original de la UESA-LEMSC, se incluyeron 48 en el nuevo plan de la UESA-LEIC. De 9 áreas de conocimiento quedaron 6, suprimiendo el área de *formación autónoma* que contemplaba la asignatura de “taller de discusión” y el área de educación deportiva y artística. Se presentaron casos de estudiantes que habían cursado la asignatura de “educación por competencias” en el segundo semestre y que tenían que cursarla nuevamente en el octavo semestre donde ahora aparecía. En la ilustración 15 se muestran las asignaturas que fueron suprimidas del mapa curricular de la UESA-LEMSC para el diseño final del mapa curricular de la UESA-LEIC.

ÁREAS	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°
Interculturalidad y educación comunitaria	Educación intercultural	Educación Comunitaria	La escuela en contextos comunales	Educación centrada en el alumno comunal I	Educación centrada en el alumno comunal II	Diagnóstico educativo comunitario	Intervención educativa comunitaria	Seminario de titulación III y Práctica Profesional
Organización y evaluación escolar	Introducción al Sistema Modular	Planeación Modular	Organización de los aprendizajes en el aula	Evaluación de aprendizajes	Evaluación del sistema modular	Administración escolar	Orientación educativa	
Investigación y métodos	Métodos etnográficos	Métodos y técnicas de investigación en educación	Investigación y articulación de conocimientos	Etnografía del aula y de la escuela	Proyectos económicos, sociales y culturales	Seminario de titulación I	Seminario de titulación II	
Cultura del sujeto en formación	Los pueblos y comunidades indígenas	Derechos de los pueblos indígenas	Globalización, colonialismo y autonomía	Cosmovisión y epistemología comunal	Economía y vida comunal	Historia nacional y vida comunal	Historia regional y vida comunal	
Corrientes y modelos pedagógicos	Modelos educativos en México	Educación por competencias	Corrientes pedagógicas I	Corrientes pedagógicas II	Sicología y educación	Sociología y educación	Filosofía y educación	
Técnicas para facilitar el aprendizaje	Manejo y aplicación de las TIC en la educación I	Manejo y aplicación de las TIC en la educación II	Manejo y aplicación de las TIC en la educación III	Estrategias de enseñanza - aprendizaje I	Estrategias de enseñanza - aprendizaje II	Estudio y conservación del patrimonio	Recuperación de lo propio y museo comunitario	
Expresión multilingüística	Comprensión lectora y producción de textos I	Comprensión lectora y producción de textos II	Comprensión lectora y producción de textos III	Lengua indígena I	Lengua indígena II	Lengua indígena III	Lengua indígena IV	
	Inglés I	Inglés II	Inglés III	Inglés IV	Oralidad y escritura I	Oralidad y escritura II	Traducción múltiple	
Educación deportiva y artística	Entrenamiento y práctica deportiva escolar I	Entrenamiento y práctica deportiva escolar II	Entrenamiento y práctica deportiva escolar III	Desarrollo de competencias en la educación física I	Desarrollo de competencias en la educación física II	Arte y expresión estética mundial y nacional	Arte y expresión estética local y regional	
Formación autónoma	Taller de discusión I	Taller de discusión II	Taller de discusión III	Taller de discusión IV	Taller de discusión V	Taller de discusión VI	Taller de discusión VII	

Ilustración 15 Asignaturas suprimidas del mapa curricular de la UESA-LEMSC en el diseño del mapa de la UESA-LEIC

EJES	ÁREAS	A	PRIMER SEMESTRE	HD	SEGUNDO SEMESTRE	HD	TERCER SEMESTRE	HD	CUARTO SEMESTRE	HD	QUINTO SEMESTRE	HD	SEXTO SEMESTRE	HD	SÉPTIMO SEMESTRE	HD	OCTAVO SEMESTRE	
				HI		HI		HI		HI		HI		HI		HI		HI
				C					C					C				
DISCIPLINARIO	CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN	8	EIC101 MODELOS EDUCATIVOS EN MÉXICO	48 16 4	EIC207 POLÍTICA EDUCATIVA	48 16 4	EIC313 CORRIENTES PEDAGÓGICAS I	64 32 6	EIC419 CORRIENTES PEDAGÓGICAS II	64 32 6	EIC525 PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN	64 32 6	EIC631 SOCIOLOGÍA Y EDUCACIÓN	64 32 6	EIC737 FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN	64 32 6	EIC843 EDUCACIÓN POR COMPETENCIAS	
	INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN COMUNITARIA	8	EIC102 EDUCACIÓN INTERCULTURAL	64 32 6	EIC208 EDUCACIÓN COMUNITARIA	64 32 6	EIC314 LA ESCUELA EN CONTEXTOS COMUNITARIOS Y MULTICULTURALES	64 32 6	EIC420 EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMUNITARIA I	64 32 6	EIC526 EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMUNITARIA II	64 32 6	EIC632 DIAGNÓSTICO EDUCATIVO COMUNITARIO	64 32 6	EIC738 INTERVENCIÓN EDUCATIVA COMUNITARIA	64 32 6	EIC844 ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y COMUNITARIA	
	GESTIÓN ESCOLAR	4	EIC103 ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	80 48 8	EIC209 PLANEACIÓN ESCOLAR	80 48 8									EIC739 EVALUACIÓN ESCOLAR	80 48 8	EIC845 ORIENTACIÓN EDUCATIVA	
	INTERVENCIÓN EDUCATIVA	4				EIC315 MANEJO Y APLICACIÓN DE LAS TIC EN EDUCACIÓN	80 48 8	EIC421 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE I	80 48 8	EIC527 ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE II	80 48 8	EIC633 EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES	80 48 8					
INVESTIGACIÓN	MÉTODOS	8	EIC104 MÉTODOS ETNOGRÁFICOS	48 16 4	EIC210 MÉTODOS Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN	48 16 4	EIC316 INVESTIGACIÓN Y ARTICULACIÓN DE CONOCIMIENTOS	48 16 4	EIC422 ETNOGRAFÍA DEL AULA Y DE LA ESCUELA	64 32 6	EIC528 INVESTIGACIÓN DEL CONTEXTO COMUNITARIO	64 32 6	EIC634 SEMINARIO DE TITULACIÓN I	80 48 8	EIC740 SEMINARIO DE TITULACIÓN II	80 48 8	EIC846 SEMINARIO DE TITULACIÓN III	
FORMATIVO INSTITUCIONAL	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	8	EIC105 COMPRESIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS	80 48 8	EIC211 ORALIDAD Y ESCRITURA	80 48 8	EIC317 INGLÉS I	64 32 6	EIC423 INGLÉS II	64 32 6	EIC529 INGLÉS III	64 32 6	EIC635 LENGUA INDÍGENA I	64 32 6	EIC741 LENGUA INDÍGENA II	64 32 6	EIC847 LENGUA INDÍGENA III	
	CULTURA Y AUTONOMÍA	8	EIC106 LOS PUEBLOS Y COMUNIDADES INDÍGENAS	64 32 4	EIC212 DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	64 32 4	EIC318 GLOBALIZACIÓN, COLOMBIALISMO Y AUTONOMÍA	64 32 4	EIC424 COSMOVISIÓN Y EPISTEMOLOGÍA	64 32 4	EIC530 ECONOMÍA Y VIDA COMUNITARIA	64 32 4	EIC636 HISTORIA NACIONAL Y VIDA COMUNITARIA	64 32 4	EIC742 HISTORIA REGIONAL Y VIDA COMUNITARIA	64 32 4	EIC848 DISEÑO DE PROYECTOS BASADOS EN EL CONTEXTO COMUNITARIO	

Ilustración 16 Mapa curricular de la UESA-LEIC

Para los estudiantes de la primera generación que estaban próximos a egresar, nunca hubo una posición clara del CSEIIO para solucionar el reconocimiento o revalidación de materias entre un plan y otro.

Estábamos a unos meses de egresar, en octavo semestre, y querían que cursáramos materias que ya habíamos cursado, por ejemplo orientación educativa en séptimo semestre, lengua indígena III en sexto semestre y educación por competencias en segundo semestre. ¿Cómo es posible eso? (E-Estudiante de la UESA 9/enero de 2016).

La incertidumbre era total, y se extendía a estudiantes de otras generaciones. Ellos son los que relatan la forma de trabajar bajo el nuevo plan:

Pues lo que hicieron fue mezclar ambos planes. Trabajamos un poco de uno y un poco del otro. Aunque la verdad es que nos basábamos más en el plan original de la LEMSC, al menos durante los primeros meses, pues los profesores no sabían qué hacer y en el colegio no les decían nada (E-Estudiante de la UESA 10/enero de 2016).

Los trámites correspondientes para el registro de la LEIC se realizaron conforme a lo acordado, y ya teniendo el visto bueno del IEEPO era cuestión de tiempo para que la DGP otorgara el registro definitivo. El 8 de marzo de 2016 se logró el registro del programa educativo. La noticia fue difundida a través de diversos medios, entre ellos páginas oficiales y redes sociales. A pesar de representar un logro por certificar la validez en los estudios de jóvenes indígenas, el registro se logró casi un año después del movimiento, cuando la primera generación ya había egresado y la segunda se encontraba en los últimos meses.

La ceremonia de clausura, llevada a cabo en la comunidad de Santa María Alotepec, en medio de tensiones y disputas entre estudiantes por la división provocada a raíz del movimiento, misma que se agudizó hasta la ceremonia de graduación, muestra la precariedad administrativa en que quedó la institución;

Nos entregaron nuestra carpeta con papeles y algunos tenían faltas de ortografía, según escuché algunos compañeros no podían creer que sus papeles trajeran el nombre de la LEMSC en lugar de LEIC. Fue un evento extraño. Estábamos muy divididos, con decirte que se hicieron dos fiestas diferentes al término de la ceremonia, unos se fueron a comer con la cooperación y apoyo de Adelfo y otros nos fuimos a comer a la casa de un compañero, ahí estábamos la mitad de los egresados (E-estudiantes de la UESA 10/enero de 2016).

A la fecha, sólo se han titulado 12 estudiantes de las primeras dos generaciones. Lo anterior no se debe a que los estudiantes no hayan elaborado un ensayo, tesis o tesina, se debe

a que no existen mecanismos claros de titulación establecidos por el CSEIIO, ni una organización suficiente para atenderlos. Los jóvenes que se graduaron fue por modalidad de promedio más un ensayo. Puedo dar fe de lo anterior ya que fui lector de dos de los tres ensayos elaborados de las primeras graduadas de la UESA. Recientemente me han contactado más estudiantes para asesorar sus proyectos de investigación a pesar de que no saben cuáles son los lineamientos necesarios para su elaboración.

A punto de cumplirse un año de obtener el registro ante la DGP, mismo que fue celebrado por administrativos y estudiantes de la UESA en redes sociales, se tiene que analizar críticamente para qué ha servido el registro, pues la precariedad económica, la disminución exponencial de la comunidad estudiantil, las tensiones comunitarias, los conflictos institucionales, la falta de titulados y el desconocimiento administrativo de tramites específicos siguen siendo una realidad en la institución (véase Anexo).

Por otro lado, están las implicaciones del movimiento en la comunidad. Como era previsible, de regreso en Alotepec, los estudiantes más activos en el mismo sufrieron represalias, tanto a nivel escolar como a nivel comunitario. Se presentaron anomalías en sus calificaciones, y los docentes, molestos con las acciones y demandas de los estudiantes, generaban un ambiente hostil. Varios estudiantes perderían la beca Pronabes por actitudes revanchistas de docentes de la UESA.

Asimismo, en la comunidad las posiciones eran heterogéneas. Hubo facciones que permanecieron indiferentes ante la movilización de los estudiantes. También hubo quienes apoyaron en todo momento, con los medios a su alcance, o bien quienes no estaban en contra de la movilización y la respetaban. Sin embargo, se llegaron a dar situaciones de represalia, según las posiciones asumidas y los compromisos faccionalistas o familiares implicados, donde llegaba a permear la construcción estereotipada de los jóvenes como delincuentes potenciales o vagos. Así, por ejemplo “en donde rentaban los compañeros se les amenazaba con correrlos de sus cuartos pues eran tachados de enemigos de Adelfo, esto por parte de sus simpatizantes” (E-Estudiante de la UESA, Junio de 2015).

La idea que tienen las personas hasta ahorita es que somos unos rebeldes, que no queremos estudiar, que estamos mal al hacer estas cosas. No estuve hablando con todas las personas, pero en general es lo que se escuchaba e incluso me decían en Alotepec. Como en la comunidad también se realizaron pintas, aunque en espacios con permiso, se ponían frases zapatistas o imágenes zapatistas y las personas no lo veían muy bien. Incluso como en Alotepec hay grupo de cholos nos comenzaron a ver como si fuéramos otro grupo de cholos. A mí me preguntaban las personas de la

comunidad sobre cómo iba la situación en Oaxaca, sobre todo con los desfiguros que estábamos haciendo, yo les comentaba que íbamos para exigir nuestros derechos y les planteaba la situación (E-Estudiante de la UESA 9/junio de 2015).

Las distintas percepciones en la comunidad en torno al movimiento estudiantil responden al contexto comunitario que se describió en el capítulo II, en donde la figura de Adelfo Regino es central y sobre sus iniciativas giran múltiples intereses y lealtades faccionalistas, parentales y privadas. Los sectores o familias que apoyaron a los estudiantes en el movimiento son considerados como detractores de Adelfo, mientras que quienes se opusieron son vinculados con este último, en función de correlaciones de fuerzas históricas que van mucho más allá del movimiento en sí. Asimismo un tercer grupo de alotepecanos, que se mostró indiferente, es el que más cuestiona la legitimidad del proyecto educativo y por lo tanto marca su desinterés el no sentirse parte del proyecto. En síntesis, la diversidad de posiciones y por lo tanto de respuestas de la comunidad ante el movimiento estudiantil, es mucho más compleja de lo que este estudio puede dar cuenta, pero lo que me interesa es que muestra que la UESA y su proyecto formativo está lejos de ser definido solamente por la normatividad y los mandatos institucionales, sino que se inserta (y se construye) dentro del contexto comunitario y es permeable a sus propias lógicas socioculturales y políticas.

A las tensiones comunitarias y escolares se sumó la fractura interna de la comunidad estudiantil causada por lo que ellos interpretan como la cooptación de sus líderes. En este caso se refieren a algunos de los representantes del Comité estudiantil, en particular a quienes fueron parte de la comisión mixta que se encargaría junto con las autoridades del CSEIIO y el Consejo directivo de darle seguimiento al registro del plan de estudios:

Quedando casi todo claro decidimos regresar a clases, sin embargo Zósimo, Mario y Roberto, de la comisión mixta, empezaron a hablar con Adelfo y pues de ahí se empezó a desarmar la unión de la escuela, una división que hasta el final estuvo presente (E-Estudiante de la UESA 5/junio de 2015).

Para los estudiantes de otras generaciones resultó sumamente extraño que el servicio social y las prácticas profesionales de algunos de estos personajes se validaran en instituciones como la SAI y bajo la coordinación de Adelfo Regino. Se consideró como una forma de cooptación política de los líderes de lo que en su momento fue un movimiento cohesionado en torno a sus demandas.

Cabe destacar que dicha cooptación de líderes debe ser matizada, pues resultó ser efímera y responde, entre otras situaciones, a presiones, intimidaciones y condicionantes que

repercutían en el ámbito académico-escolar de los estudiantes, sobre todo de quienes se encontraban a punto de egresar. En la actualidad, algunos de esos líderes “cooptados” en su momento son integrantes de organizaciones etnopolíticas y referentes en su comunidad para el desarrollo de proyectos comunitarios.

Sin embargo, la lectura que hacían los estudiantes de otras generaciones a las acciones llevadas a cabo por parte de diversos integrantes del comité estudiantil, específicamente de los tres alumnos que se mencionan líneas arriba, implicaban sentimientos de frustración, pues se sentían defraudados por aquellos en quienes habían depositado su confianza.

El proceso de cooptación como tal no puede ser interpretado como el punto de quiebre del movimiento estudiantil, tampoco un elemento para su disolución. Lo que sí generó fue una separación muy marcada entre estudiantes de diversas generaciones, y con el paso del tiempo, también una ruptura al interior de la primera generación. Estos procesos, sumados a presiones académicas, cansancio físico y mental por parte de los estudiantes y repercusiones comunitarias, desgastaron el movimiento. Así, el cúmulo de tensiones y conflictos fueron los elementos principales para que el movimiento entrara pronto a una fase de latencia.

La división intergeneracional implicó la confrontación entre estudiantes de la primera generación con los estudiantes de las demás generaciones, dichas tensiones se trasladaron a escenarios como el comedor comunitario, en donde la desconfianza entre compañeros propició la salida voluntaria de varios integrantes tanto del comité como de los usuarios. A nivel generacional, específicamente en la caso de la primera generación, la división alcanzó su máximo referente en la ceremonia de clausura, en donde acabada la entrega de papeles se llevaron a cabo dos fiestas de celebración.

La fractura interna a nivel intergeneracional y grupal impidió que hubiera un seguimiento puntual al proceso de registro del Plan. Con poca fuerza, inestabilidad estructural y organizativa, con sobrecarga de trabajo por parte de los docentes y ya sin aliados en la DES del CSEIIO, el movimiento estudiantil no volvería a levantarse como tal, se redujo a acciones significativas más grupales que colectivas, con la intención clara y firme de resurgir pero sin la organización, estructura, tiempo y fuerza para hacerlo. El registro de todos modos llegó.

6.3.6 Diversas formas de comunicar y actuar. El uso de las redes sociales en un movimiento de jóvenes

Hubo elementos culturales en este movimiento que se interpretan como una acción política construida no sólo desde la pertenencia comunitaria, sino también desde las identidades juveniles de los sujetos implicados. En este apartado final quiero referirme a estas aportaciones que perfilan un sujeto comunitario pensado y construido desde estas formas particulares de ser jóvenes-comunitarios y sus propias síntesis de identidad.

Para el desarrollo del movimiento estudiantil, el uso de las redes sociales, principalmente Facebook, se convirtió en un elemento indispensable para fortalecer las acciones y procesos que se estaban realizando. Representó la instancia que articulaba la comunicación verbal con la virtual, acción que combina los elementos usuales de un movimiento con las innovaciones tecnológicas. El uso de estos medios por los jóvenes indígenas, implicó una apropiación de la tecnología, en la que como lo menciona Alonso (2015:114) “los movimientos se defienden de la globalización neoliberal utilizando los instrumentos de la misma globalización”. Para este caso en particular se pasa del fin utilitarista de la herramienta a su uso político.

En el movimiento estudiantil de la UESA y guardando las proporciones con el denominado “invierno chileno” (Cabalin, 2014) el uso del Facebook como plataforma utilizado por los jóvenes estudiantes representó una de las principales herramientas de difusión de las que se disponía. Una de las comisiones conformadas a raíz de la movilización, se encargaba de publicar a través del usuario *Movimiento Uesa* que surge el 26 de febrero y termina el 12 de mayo difundiendo elementos relacionados con el movimiento, en un principio sobre las acciones tomadas en la institución y posteriormente sobre las actividades a desarrollar en Oaxaca.



Ilustración 17 Fachada principal de la Cafetería MaaTukkay en la comunidad de Alotepec.

El medio sirvió para que estudiantes, académicos, exprofesores y gente comprometida e interesada en el proyecto se mantuviera al tanto del movimiento y pudiera difundir entre otros contactos la situación. Al mismo tiempo se convirtió en el espacio para expresar la solidaridad y acompañamiento por parte de diferentes actores y redes con el movimiento. Las denuncias, críticas y rechazo hacia el CSEIIO y a las actitudes de su director general, el Mtro. Guillermo Bernal, y del Lic. Adelfo Regino, Secretario de Asuntos Indígenas, también se manifestaron por este medio.

A través de este contacto fue que se dieron a conocer las acciones tomadas en la UESA, previas al movimiento en la ciudad, destacando el apoyo comprometido y solidario que brindó Félix, comunero de Alotepec y dueño de la cafetería “MaaTukkay”, quien facilitaba su espacio para pintar la fachada de su cafetería y así dar a conocer lo que estaba sucediendo con los estudiantes en Alotepec. Se pusieron algunas pancartas en la comunidad, sobre todo en las inmediaciones de la institución, para exponer el malestar y la organización con la que se contaba.

Asimismo, por medio de esta cuenta de redes sociales, los ex profesores de la UESA pudimos establecer contacto con los estudiantes y externarles apoyo; en otros casos, la participación de los docentes implicó un proceso de seguimiento más completo.¹⁴⁵

Las fotografías eran uno de los medios que se compartían en la cuenta, pero al trasladarse a la ciudad de Oaxaca para la toma de las oficinas del CSEIIO la cuenta fue

¹⁴⁵ Algunos de estos docentes fueron: Luis Tomás Marmolejo, Adriana Zentella, María del Carmen Castillo, Alejandra Padilla, Zahira Hipólito, Cuahtémoc Faustino, Bruno Baronnet, Alejandra Aquino, Julieta Briseño, Fermín Ordaz y el que aquí escribe.

utilizada para dar a conocer el pliego petitorio, las acciones a desarrollar, los espacios, las minutas de acuerdo, los boletines de prensa, volantes informativos, etc.¹⁴⁶ También se compartieron audios de las entrevistas brindadas por parte de los estudiantes a los medios, programas de radio, boletines de prensa completos y videos de las actividades realizadas en el centro de la ciudad.

En síntesis, ante la relevancia que tuvo el uso de las redes sociales, herramienta estratégica del movimiento estudiantil, que permitió distinguirlo de otras expresiones de protesta social frecuentes en la ciudad e innovar en sus medios y formas de expresión política, cabe reflexionar la advertencia que lanza Cobalín (2014:32) al respecto: “evidentemente, las nuevas tecnologías de la información son herramientas fundamentales para el desarrollo de los movimientos juveniles actuales, pero no se pueden considerar exclusivamente como los factores que posibilitan el éxito y alcance de estos movimientos”.

A pesar de ser una herramienta poderosa por su nivel inmediato de difusión y convocatoria, el medio no es, tal y como se señala, lo que garantiza el éxito y alcance del movimiento. En este sentido, Rovira (2012) concuerda con Cobalín y apunta que “internet y las tecnologías móviles permiten difundir las protestas, encontrar la plaza y la hora para hacerlo, pero ni son la plaza ni sustituyen a la voluntad de la multitud reunida que exige justicia o democracia” (Rovira, 2012:102). Sobre esta base, sin embargo, no es de soslayar la gran relevancia que tuvo en la expresión de demandas políticas, un recurso cultural juvenil en un movimiento social de jóvenes.

A través de la apropiación de la tecnología para el desarrollo de movimiento estudiantil, los jóvenes indígenas de la UESA visualizan no únicamente la construcción comunitaria de la cual ya hemos hablado, sino que aportan elementos desde su agencia social como jóvenes. En este sentido no es exagerado argumentar que el movimiento expresa nuevos sujetos sociales juveniles comunitarios, pues a partir de sus acciones, claramente posicionadas, reconfiguran sus prácticas y discursos en torno a lo comunitario, lo político y la identidad.

¹⁴⁶ En los anexos aparecerán algunas fotos extraídas del perfil de Facebook con el permiso de los usuarios.

6.3.7 La comunalidad como base del movimiento estudiantil: la estructura, la organización y la mentalidad

Los testimonios de los estudiantes que reflejan la organización a través de la asamblea, el apoyo entre estudiantes de distintas generaciones, la responsabilidad de quienes asumían comisiones y el trabajo para lograr un fin colectivo, constituyen el dato etnográfico de las prácticas organizativas que se articularon para sostener la estructura del movimiento. Sus características permiten hacer una analogía con los tres elementos de la comunalidad planteados por Maldonado (2013b): una estructura, una organización y una mentalidad.

Antes de ello, considero importante recordar que los estudiantes de la UESA en su mayoría provienen de localidades indígenas del estado, por lo que han estado inmersos en la dinámica cultural comunitaria, incluso en los casos en que tienen al español como lengua materna. Saben sobre la responsabilidad que implica ser miembros de una comunidad originaria, así como también sobre las sanciones que genera faltar a esa responsabilidad.

Aunque hemos mostrado que no se trata de un proceso de reproducción cultural, las prácticas organizativas del movimiento reflejan la estructura, organización y mentalidad en que los estudiantes se socializan cotidianamente, es decir visibilizan la vida comunal que han llevado. ¿Qué pasa con aquellos estudiantes que no provienen de una comunidad originaria, que han estado fuera de ella la mayor parte de su vida o cuya comunidad ya no tiene una vida comunal? Desde mi perspectiva, considero que se dio un co-aprendizaje entre estudiantes. Los estudiantes que han participado de las culturas comunitarias, “enseñaban” a sus compañeros que por distintas razones no habían conocido este tipo de vida y los formaban bajo esa dinámica en la práctica y bajo un objetivo común.

Un contexto indispensable en esos procesos de co-aprendizaje y socialización en prácticas comunitaristas, fueron las prácticas vivenciales del currículum escolar-comunitario de la UESA-LEMSC, cuyo eje principal fueron las experiencias apropiadas, construidas o resignificadas por los propios estudiantes, algunas de las cuales he referido a lo largo de este trabajo: el taller de discusión, el comedor comunitario, los proyectos de aprendizaje y las estancias de investigación, las jornadas académicas, el aprendizaje de una segunda lengua de manera informal, entre otras. Es a través de estos espacios vivenciales donde los estudiantes que no habían vivido en comunidad, fueron re-aprendiendo lo que implica llevar ese tipo de vida. Y digo re-aprendiendo porque no parten de cero; su propia forma de vida representa la base sobre la cual construir.

Esta formación implícita se iba desarrollando cotidianamente. Si bien las reflexiones críticas en las clases, las lecturas y las actividades universitarias fueron básicas para desarrollar conocimientos y habilidades analíticas, críticas y reflexivas sobre la realidad, actitudes de respeto y valoración de las culturas comunitarias en sus diferentes expresiones, y una formación como sujetos que, como tal, incidió en que organizaran el movimiento estudiantil, los aprendizajes implícitos y la formación comunitaria se potencializó con sus propias experiencias de vida y con los procesos de co-aprendizaje de los que participaron.

Así, me es posible contrastar estos aprendizajes con los referentes teóricos de la comunalidad. Maldonado afirma que la comunalidad, referida a la forma de vida de las comunidades mesoamericanas de Oaxaca, está constituida por tres elementos inseparables:

Una estructura, una forma de organización social y una mentalidad. La estructura es la comunidad, la forma de organización es lo que inicialmente se ha llamado comunalidad (expresada en el poder, el trabajo, el territorio y la fiesta) y la mentalidad colectivista es el elemento a partir del cual las diferentes sociedades originarias han dado forma a su estructura y organización en los distintos momentos de su historia (Maldonado, 2013b:22).

Sostengo que a escala micro, estos elementos son visibles en el movimiento estudiantil de la UESA, como expresión del aprendizaje político de la comunalidad:

a) Si la **estructura** es la comunidad, aunque obviamente no hubo algo similar a una comunidad indígena, los estudiantes de la UESA generaron un tejido social importante entre ellos durante su estancia en Alotepec, basado en formas de reciprocidad en bienes y en trabajo e incluso en relaciones de parentesco, no sólo por vecindad. Entonces, el movimiento era la defensa de intereses de un colectivo que había construido una fuerte trama social-comunitaria entre ellos. Aprendiendo de su comunidad, supieron ser poder dentro de un territorio, construir comunidad en un territorio que se apropiaron (la UESA), donde intentaron ser la máxima autoridad y aprendieron los límites no comunitarios del poder.

b) La **organización**, expresada a través de sus cuatro elementos constituyentes: el poder, el trabajo, el territorio y la fiesta, se expresaron y desarrollaron, entre otros ámbitos como el comedor, en el movimiento a través de su organización específica.

El *poder* residía en la asamblea como máximo órgano de gobierno al interior del movimiento y en el desarrollo y operatividad de las comisiones, que funcionaban como un sistema de cargos, con base en las características y límites colectivamente aceptables del ejercicio de la representación. Nadie ni nada estaba por encima de la asamblea; incluso el

consejo estudiantil, si bien eran los representantes y fungían como autoridad, su función, al igual que la de cualquier otra autoridad comunitaria al mando, era ser “los ejecutantes de los acuerdos explícitos de la asamblea o de su voluntad implícita” (Maldonado, 2011:68). En la asamblea era donde se recogían las opiniones de todos los participantes y el medio por el cual se tomaban decisiones determinantes para el desarrollo del movimiento.¹⁴⁷

El *trabajo* estuvo representado por la ayuda mutua y el bien común, con altas dosis de sacrificio y donación generosa de trabajo creando relaciones de respeto entre quienes llevaban a cabo las acciones a través de sus comisiones. En este caso cada quien tenía un trabajo y era una pieza fundamental del engrane. La suma de estos esfuerzos le daba solidez al movimiento.

El *territorio* era el espacio físico de la UESA y el espacio simbólico del plan de estudios. La lucha del movimiento, como se había mencionado anteriormente, implicaba algo más que el simple reconocimiento del plan de estudios, implicaba la defensa y conservación del modelo comunitario en la institución.

Finalmente, la *fiesta* se expresó como la celebración de ser comunidad, del ser comunitario movilizado. Pudimos ver que además del ambiente festivo con que se realizaban las actividades, el movimiento implicó actividades político-culturales como en el zócalo de la ciudad, pero también actividades recreativas que implicaban música, baile, expresión lingüística, pintura, etc. La fiesta como un elemento de recreación dentro de lo comunitario se refleja (conservando las proporciones) en las actividades culturales y recreativas desarrolladas por las y los estudiantes, en tanto jóvenes y sujetos comunitarios. De hecho, esta dimensión identitaria es una de las características de la fiesta comunal, en tanto: “son los momentos en que se vive la expresión de la identidad en varios aspectos reunidos” (Maldonado, 2011:73).

c) Por su parte, la **mentalidad** colectivista es producto de las vivencias familiares y emerge en la conexión entre la vida comunal aprendida en las comunidades de origen de los estudiantes así como de la reflexión y el aprendizaje cotidiano en la UESA. Esta mentalidad

¹⁴⁷ Es importante señalar las distancias concretas que hay entre la comunalidad ideal y la real, por ejemplo en el caso de la autoridad como ejecutante de la voluntad de la asamblea. Ese es el ideal a defender, o a alcanzar, o a sostener; pero en muchos casos, como en Alotepec, la autoridad bloquea la voluntad comunitaria cuando hay una división social que permite hacerlo. No es que la imposición de la autoridad sobre la voluntad comunitaria sea la regla, sino que es su excepción, o bien la comunidad está perdiendo aspectos fundamentales de la vida comunal o, como en el caso de Alotepec, depende del tipo de autoridad en turno, lo cual indica vida comunal en conflicto.

que los estudiantes tenían y re-construían fue el sustento para el estilo de organización del movimiento. Fue producto de la mentalidad colectivista recuperar los significados y sentidos diversos de la comunidad, para cimentar su estructura y darle forma a su organización. La mentalidad comunal es el ámbito para la resignificación, para cimentar la reelaboración real y simbólica de las estructuras y elementos de la dominación.

Otro elemento comunitario que se reflejó en el movimiento, es la responsabilidad. Al respecto Maldonado argumenta que:

La comunalidad tiene, entre otras, una función que es básica para su reproducción: la función formativa. La vida comunal es una impresionante escuela desinstitucionaliza en la que forma a los jóvenes y adultos en la responsabilidad [...] Esta responsabilidad en realidad es doble: por un lado, la comunidad toma en sus manos la atención y solución de los problemas... no espera a que le lleguen soluciones desde afuera, sino que las atiende con base en su organización y en la participación de todos. Por otro lado, la atención de estos asuntos va formando ciudadanos responsables (Maldonado, 2013b:25).

Lo que quiero recuperar con estas analogías es nuevamente esta complementariedad entre la vida comunal aprendida en la comunidad y su fortalecimiento en la UESA, lo que permite hablar de una educación con pertinencia cultural y política, en tanto forma ciudadanos comunales responsables. Como se puede apreciar, la responsabilidad no es un elemento que se enseña en la escuela, sino que se aprende en el hogar y al vivir la vida comunal, en este caso. Es una actitud que se tiene que ir desarrollando y fortaleciendo constantemente, y los espacios construidos, apropiados o resignificados por los estudiantes al interior de la UESA dan cuenta de este proceso. Esta responsabilidad y en conjunto la comunalidad son producto de la participación familiar en la vida comunitaria, y producen -hipotéticamente- un contexto de vida comunitaria en los lugares en los que cada miembro se mueve. Son concebidos como el recurso que tienen los miembros de pueblos originarios para actuar en el mundo.¹⁴⁸

¹⁴⁸ “Los migrantes, o sea todos los que salen de una comunidad a otros lugares, sea para vivir, trabajar o estudiar, sea temporal o permanentemente, portan esa formación comunal, que es mayor y más sólida mientras más edad tienen participando en lo comunitario. Esto quiere decir que lo que aprendieron de diversas maneras en su comunidad les puede servir para construir condiciones del mejor vivir posible en donde estén. El problema es que algunos inhiben su aprendizaje profundo y otros, la gran mayoría, encuentran en sus lugares de residencia condiciones adversas para que su ser comunitario florezca. Entonces, la vida comunitaria puede florecer fuera de la comunidad solamente si se logra crear o se encuentran creadas las condiciones para su florecimiento, es decir, crear una estructura (una comunidad mediante empoderamiento) y crear una organización con base en la mentalidad comunal” (E-Benjamín Maldonado, ex Director de Estudios Superiores del CSEIIO, agosto del 2016).

En este sentido y haciendo un balance sobre el desarrollo del movimiento en torno a la configuración de los sujetos comunitarios, sostengo que la formación comunitaria es un componente indispensable, pero no el único, ya que de ser así el sujeto sería un producto de esa formación y soslayaríamos la visión del sujeto como productor o como actor social. Su capacidad de apropiación y resignificación de las prácticas y los espacios que lo rodean es otra de las características de estos sujetos, ya que la selección y uso social de elementos de su vida comunal fue una de sus principales estrategias de estructura y organización.

El modelo educativo de la UESA fue diseñado tratando de crear condiciones propicias para que con base en su experiencia comunitaria los estudiantes pudieran apropiárselo, con el objetivo de que al tener ellos estudiantes a su cargo pudieran detonar procesos similares a los vividos. Sin embargo, la agencia de los estudiantes o su carácter de sujetos productores rebasó incluso los horizontes de futuro del modelo de educación comunitaria de la UESA. La apropiación activa de los estudiantes, en tanto sujetos, detona un movimiento político, genera procesos de co-aprendizaje, deconstruye narrativas de género e introduce la dimensión de las identidades juveniles en la configuración de estos jóvenes como *nuevos sujetos comunitarios*.

Asimismo, el sujeto que se forma está lejos de toda coherencia y uniformidad. Los sujetos comunitarios representan contradicciones, pues no están exentos de elementos como el poder. En el movimiento estudiantil, la cooptación última de los líderes del movimiento representó la fractura interna del mismo.

El sujeto comunitario es al mismo tiempo sujeto colectivo, sujeto de lucha, sujeto político, sujeto reflexivo y sujeto crítico. Es sujeto local que se piensa y reflexiona en diferentes niveles, tiempos y espacios. Su configuración es abierta y está lejos de cualquier encasillamiento. Destaca por su especificidad, ya que en otras latitudes existen sujetos comunitarios con otras características históricas y proyecciones a futuro.

CONCLUSIONES

Analizar la cultura escolar como producto de un cruce de culturas diversas me ha permitido problematizar su configuración teniendo como eje central el papel desempeñado por los estudiantes de la UESA-LEMSC. A lo largo de seis capítulos pude presentar las distintas dimensiones de este cruce cultural en la construcción y desarrollo del proyecto educativo comunitario.

Esta perspectiva me permitió problematizar los análisis clásicos que en la antropología de la educación han impulsado Bertely y Rockwell en torno al estudio de las culturas escolares, pues integra en el análisis de la cultura escolar desde las acciones más visibles de los actores escolares hasta las fisuras o rupturas que a micronivel se presentan. A la vez, permite dejar el espacio escolar para analizar la influencia de factores históricos, estructurales y sociales que influyen y en cierta medida configuran la escuela desde afuera; este abordaje planteado por Bertely (2000) evidencia las tensiones, conflictos y contradicciones presentes en los actores, estructuras y el entramado político mediado por el poder. Ambas perspectivas son parte de la configuración de la cultura escolar, atendiendo el micro y macro nivel.

En el trabajo se vuelve evidente la forma en que diversas dimensiones intervienen, se traslapan o se contradicen entre sí, con lo que la cultura escolar se comprende como dinámica e histórica. La riqueza del cruce de culturas está en el abordaje holístico de la cultura escolar. Se sustenta en una noción de cultura que, siguiendo a Sewell y Thompson, se entiende como “una dialéctica entre sistema y práctica” (Sewell, 2005:390) y se distancia de aquellos análisis que vislumbran a la cultura como “una entidad lógica, coherente, compartida, uniforme y estática” (Sewell, 2005:381). A su vez Thompson destaca en el análisis de la cultura la relación que guarda con “los problemas del poder y el conflicto, y de manera general, a los contextos sociales estructurados en los cuales se producen, transmiten y reciben los fenómenos culturales” (2005:354).

Esta noción dinámica y heterogénea de cultura, como marco interpretativo de los procesos que acontecen en la configuración de la cultura escolar, se complementa con la noción de Guillermo Bonfil. Para este autor, la cultura se entiende “como el plano general ordenador de la vida social que le da unidad, contexto y sentido a los quehaceres humanos, y hace posible la producción, reproducción y transformación de las sociedades concretas” (Bonfil, 1986:s/p).

Mi interés por profundizar en el ámbito cultural y su construcción en la UESA, visibilizó la relación que esta dimensión guarda con el campo político. Para Zemelman, este se encuentra íntimamente ligado pues “significa en suma no sólo penetrar en el campo de la cultura, sino en el campo de lo político, en donde la vida pública y las formas de hacer política son resultado y creación de una cultura, y en donde a su vez las formas culturales constituyen también formas de hacer política” (Zemelman, 1990:166-167).

Para el caso específico de esta investigación y retomando los aportes de Zemelman, la cultura escolar se construye socialmente, como lo documenté a partir de los datos etnográficos. Esa construcción es política, pues está inmersa en relaciones de poder. Lo anterior es relevante en cualquier escenario escolar; pero en este caso específico, donde hay un contexto histórico de asimetría cultural entre las políticas educativas oficiales y las comunidades originarias, la cultura escolar de la UESA como una construcción política tiene connotaciones contestatarias y potencialmente contrahegemónicas. Se construye de forma que los estudiantes, posicionados como sujetos comunitarios y jóvenes indígenas, se apropian activamente de distintas prácticas y significados escolares como comunitarios, y construyen una alternativa que les permite demandar derechos. Así, la apropiación de la comunalidad es un acto político. La construcción de la cultura escolar en este caso, también lo es.

Uno de los principales puntos de convergencia entre la educación intercultural y la educación comunitaria es el reconocimiento a la libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas para la construcción de sus propias vías de desarrollo, entre ellas sus propias educaciones o proyectos educativos. En este sentido se visualiza el derecho a una educación lingüística y culturalmente pertinente. Sin embargo, lo que este estudio muestra es que esta construcción no es enunciativa sino que está mediada por los actores (en este caso estudiantes), que a través de diferentes estrategias y procesos culturales (entre ellos la apropiación y resignificación cultural) construyen y le atribuyen nuevos significados a sus prácticas escolares / universitarias. Como hemos visto, por su naturaleza político-pedagógica, estas dinámicas enfrentan tensiones en las distintas dimensiones que conforman el cruce de culturas.

Al comienzo de esta investigación eran cuatro las interrogantes que me planteaba resolver para analizar los procesos de apropiación de la dinámica comunitaria desarrollados por los estudiantes de la UESA-LEMSC y su relación con la configuración de la cultura escolar. Después de más de cinco años vinculado de forma directa en la construcción y

desarrollo del proyecto educativo, y lejos de considerar el tema como acabado, resumo los principales hallazgos respecto a las preguntas planteadas.

A. ¿Qué elementos aporta la comunalidad y la educación comunitaria a la configuración de la cultura escolar en este caso?

Como se pudo apreciar, la comunalidad, sus prácticas y el sistema simbólico del que participan, son un eje central que orientó la configuración de la cultura escolar UESA-LEMSC, particularmente a partir de las acciones realizadas por los estudiantes. Sin embargo, conviene matizar esta conclusión, a fin de no caer en reduccionismos que obstruyen la diversidad y el dinamismo de la comunalidad hoy día. Me parece más pertinente hablar de *comunalidades*, pues los sentidos comunitarios de los estudiantes se expresaban de diferentes formas y a través de múltiples características. La interrelación de esta diversidad de formas y experiencias de la comunalidad, abonaron a la construcción de una cultura escolar específica, porosa al contexto social e histórico y a las mismas experiencias y trayectorias de sus sujetos.

En este proceso, otras formas de entender la comunalidad más allá de la palabra intervinieron en el proyecto educativo, pues la comunalidad como término refiere a la teorización que se comenzó a realizar desde la década de los ochenta y que con el paso del tiempo se fue significando en espacios y ámbitos cotidianos concretos, como lo es la educación. Desde esta perspectiva, la educación comunitaria a partir de su carga etnopolítica y pedagógica-formativa, ayudó a cimentar el plan de estudios de la UESA-LEMSC así como su modelo educativo. Estos dos elementos se expresaron de diferentes formas en la cotidianidad escolar, debido a la subjetividad y formación familiar-comunitaria de los estudiantes. La imbricación de estos elementos dio como resultado nuevas prácticas, escenarios y procesos que lejos de representar homogeneidad, tienen como característica la dinámica y diversidad de sus formas de expresión.

A través de lo anterior, fue posible constatar cómo más de 140 estudiantes, pertenecientes a diversas regiones y comunidades del estado, con idiomas diferentes, costumbres y prácticas diversas, convergieron en la construcción de un proyecto educativo en donde la comunalidad o el modo de vida comunal, representó el cimiento, motor y desarrollo tanto del proyecto educativo como de sus prácticas específicas.

En este sentido la comunalidad es un eje transversal a las distintas dimensiones del cruce de culturas, al fungir como el horizonte etnopolítico del proyecto educativo y a la vez

como la formación específica que reciben los estudiantes en su socialización familiar y comunitaria:

1. Está presente en la *cultura social* como respuesta al modelo hegemónico dominante y como una alternativa para pensar y desarrollar procesos específicos en contextos originarios, donde la educación es uno de los muchos ámbitos de su incidencia.
2. Su articulación con la dimensión *institucional* radica en que el CSEIIO mismo apuntala (en teoría) proyectos etnopolíticos que surgieron a raíz de la lucha por el reconocimiento y libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas. El CSEIIO nace como una institución pionera en el estado para ofertar educación media superior y superior a estudiantes indígenas. El hecho de que su horizonte etnopolítico se desvaneciera y tomara tintes político-partidistas no hace olvidar su base original.
3. La relación entre la dimensión *institucional* y la *comunitaria* se basa en el interés de un sector específico de la comunidad de Santa María Alotepec por tener una institución de educación superior. Destaca la figura de Adelfo Regino como representante y promotor de las redes étnico-indianistas de la comunidad y la región, quien plantea el diseño de una institución de educación superior en la comunidad así como de un plan de estudios pertinente a vida comunitaria.
4. El horizonte etnopolítico y pedagógico de estos proyectos se materializa finalmente en el plan de estudios, desde una dimensión normativa, y se expresa en la cotidianidad escolar por parte de actores educativos, estudiantes y docentes principalmente, cuyo contraste es abordado en la dimensión de la *cultura académica*.
5. Finalmente, los estudiantes con el manejo de su cultura *experiencial* se apropian de espacios y procesos a los cuales impregnan significados específicos, volviendo visible la configuración del sujeto comunitario así como una de sus principales características: la apropiación y/o construcción de su realidad con base en su formación contextual y temporalmente situada.

Es evidente que el potencial y la influencia de los sujetos sociales son una base en la construcción social de la escuela. Sin embargo, este proceso de construcción no está ajeno a tensiones, conflictos y negociaciones entre sujetos. Las disputas por el control de la UESA-LEMSC, del propio CSEIIO y de la comunidad misma de Alotepec, muestran los intereses

particulares o faccionalistas que se juegan en torno a la construcción del proyecto educativo comunitario.

B. ¿Cuáles son las contradicciones, tensiones y conflictos presentes entre el discurso normativo y las prácticas escolares?

Me interesaba centrarme, a nivel de la cultura académica, en el contraste entre el discurso emanado de la comunalidad, el plan de estudios y el modelo educativo por un lado, y las prácticas escolares cotidianas tanto dentro como fuera de la escuela. Sin embargo, a lo largo de la investigación se hizo visible la presencia de contradicciones, tensiones y conflictos en otras dimensiones de la cultura escolar. Por tal motivo, expongo no solamente las tensiones generadas en el contraste teoría-praxis del proyecto educativo, sino también en las dimensiones sociales, estructurales y políticas que envuelven a la institución.

Seis tensiones son evidentes:

1) A nivel teórico, una tensión estriba en considerar a la comunalidad como una perspectiva antropológica que solamente sirve para explicar las formas de vida de algunas comunidades originarias de Oaxaca en la década de los ochenta, antes que un marco epistemológico con potencial para responder a la crisis societal contemporánea y constituir una alternativa;

2) El reconocimiento jurídico de la comunalidad –amparado por la Ley estatal de educación del estado- no se traduce en promoción y fortalecimiento de los proyectos educativos que de ella se desprenden o inspiran. La educación comunitaria -específicamente la UESA-LEMSC- es un ejemplo de los conflictos de intereses y las cuotas de poder y control que circundan la puesta en marcha de este tipo de proyectos;

3) El contexto comunitario y las relaciones de poder en Alotepec permearon la recepción y el desarrollo de la propuesta educativa, en la medida en que la institución se vio inmersa en la disputa por el control del campo educativo local;

4) Existe una incongruencia de fondo en el actuar de los funcionar que dirigen el CSEIIO que por mandato promueve la educación comunitaria, pues al mismo tiempo que la impulsa también la obstruye y monopoliza recursos y cuotas de control. El proceso narrado revela que instituciones como el CSEIIO, que en algún momento son conquistas etnopolíticas impulsadas “desde abajo”, se estatalizan y pierden orientación y autonomía;

5) Es una contradicción evidente en la construcción de un currículum con pertinencia cultural y lingüística, tener que ceñirse a la normatividad existente para operar y aprobar estas iniciativas. El movimiento por el registro del plan de estudios es un ejemplo de cómo la supuesta “libertad” para innovar educativamente, se obstaculiza frente a las exigencias asociadas a su registro. Y,

6) Finalmente hay una tensión entre la conformación de una comunidad estudiantil que se posiciona como sujeto político para reclamar derechos, orientada por principios comunales y en demanda de ciudadanía, y sus conflictos internos por la dificultad de gestionar la diversidad que la conforma. Los conflictos entre los estudiantes representan una constante y se expresan de múltiples maneras; la “cooptación” representa una de las diversas formas y estrategias utilizadas para desgastar el movimiento, sin embargo no puede ser considerada la única y definitiva.

C. ¿Qué prácticas escolares expresan procesos y formas de apropiación de lo comunitario por los estudiantes de la UESA?

En el plano de la cultura experiencial, tanto el capítulo V como el VI sirvieron para mostrar la vitalidad de la función del sujeto, en este caso los estudiantes, para desarrollar procesos complejos de apropiación social y resignificación cultural, que parten de la capacidad de los sujetos comunitarios como productos y productores de su propia realidad. La configuración del sujeto comunitario, siguiendo a Hugo Zemelman (1997:97), exigiría “la inclusión de distintos ritmos temporales y escalas de espacios asociados con esta condición de productor”.

La socialización familiar y comunitaria de los estudiantes de la UESA es el sustento sobre el cual se forman nociones y prácticas relacionales, así como valores que traen consigo a su formación escolar. A su vez, la formación escolarizada proporciona otros elementos y relaciones, con los que van configurando sus experiencias. Como vimos, los estudiantes se apropian del modelo educativo de la licenciatura y lo resignifican a partir de sus experiencias específicas. Tanto a nivel áulico como extraescolar, proyectan su hábitus comunal para dotar de nuevos significados a sus prácticas.

Las experiencias del taller de discusión y del comedor comunitario son dos ejemplos, entre otros, en donde la acción social de los estudiantes genera procesos de apropiación, resignificación y construcción de lo comunitario. Como toda apropiación, no implica un

proceso homogéneo; antes bien se vive y experimenta de diferentes formas. Lo interesante en este análisis es observar cómo en esa diversidad se encuentran elementos en común para la construcción de experiencias situadas, en donde el hábitus de prácticas comunitarias es objeto de una selección específica y una apropiación de sus componentes estratégicos: la estructura, la organización y la mentalidad, a través de prácticas concretas como el tequio, la asamblea, la ayuda mutua, la compartencia, la reciprocidad y la responsabilidad.

D. ¿Qué significaron estas prácticas en términos de la construcción de la cultura escolar?

Las prácticas escolares que se permearon por elementos y sentidos comunitarios, son un rasgo distintivo para comprender la configuración de la cultura escolar en la UESA-LEMSC. En ellas se sintetiza la acción de los sujetos colectivos como productores de nuevas realidades, quienes impregnan de sentidos y significados diversos al aparato escolar en particular y los procesos que en él se desarrollan de manera particular. Las experiencias previas de apropiación y resignificación llevadas a cabo al interior de la institución como parte del modelo educativo, ya sea a nivel áulico o extra escolar, sirvieron como base para dotar de herramientas a los estudiantes para el desarrollo de procesos más complejos.

La práctica que condensa sentidos, significados, sentimientos, actitudes y conocimientos comunitarios, por su complejidad, innovación y vinculación entre el horizonte cultural y político, es el movimiento estudiantil desarrollado en 2015, en demanda del registro del plan de estudios. Por la forma en que se desarrolló, no resulta aventurado afirmar que en este movimiento se hacen visibles todas las tensiones, conflictos, contracciones y apropiaciones de lo comunitario al interior del proyecto educativo.

El movimiento presenta claramente el complejo conflicto de intereses existente en torno al proyecto educativo, tanto del CSEIIO como de la comunidad y de la propia UESA. En este sentido, el proyecto político de educación comunal apropiado y resignificado por la acción específica de los sujetos sociales contrasta con el proyecto político institucional del CSEIIO y de la comunidad de Alotepec, en tanto que cada instancia desarrolla y promueve el abordaje de lo comunitario desde diferentes perspectivas. Los sujetos comunitarios disputan abiertamente el sentido de lo comunitario que envuelve a la UESA a través del movimiento estudiantil, pero no lo hacen únicamente a través de su ser comunal, sino también con base en su formación escolar comunitaria, desde un enfoque de identidad y del reconocimiento a sus derechos. Sin embargo, el movimiento pone en escena las tensiones,

disputas internas y contradicciones existentes, pues si bien se configura como un entramado complejo de relaciones y subjetividades, con sustento en la apropiación activa de la filosofía comunal, no estuvo exento de conflictos. Como en toda comunidad, incluyendo una comunidad estudiantil, estos procesos son parte natural de su cotidianidad, existiendo mecanismos específicos para la atención y resolución de problemas internos. El movimiento estudiantil supo hasta cierto punto lidiar con estas tensiones, hasta que se vuelve insostenible.

En términos de construcción de la cultura escolar, estos hechos muestran dos perspectivas contrastantes que forman parte de un mismo proceso. Por un lado, la configuración sólida de una cultura escolar que no se limita al movimiento sino que se expresa a través de él, pues representa un proyecto que se configura a partir de diferentes espacios y acciones llevadas a cabo por los estudiantes en el plano de la cultura experiencial, con base en su contexto familiar-comunitario y su experiencia escolar. Por otro lado y como parte constitutiva de la cultura escolar, se exponen las relaciones de poder que permean al proyecto y que, como en el caso del movimiento estudiantil, inciden de forma determinante en su rumbo. Ambas instancias forman parte indispensable para comprender la configuración de la cultura escolar en la UESA-LEMSC y no pueden ser consideradas mutuamente excluyentes, son elementos que sirven para problematizar en contextos comunales, el desarrollo de proyectos educativos.

Finalmente, a raíz de este proceso de investigación y con base en las preguntas planteadas puedo argumentar que, a *nivel macro*, las desigualdades educativas presentes en el proyecto, que reflejan la vigencia de estructuras de desigualdad intercultural, son el marco para que los sujetos en formación, y auto-formación, construyan sus propios espacios organizativos apropiándose activamente de la cultura escolar y de la cultura comunitaria. Retoman prácticas de sus propias vivencias familiares y sin embargo también las modifican y las resignifican, como las relaciones de género. A *nivel meso*, la investigación muestra que la educación comunitaria y la formación de sujetos comunitarios profesionalizados, tiene necesariamente una dimensión política. No se reduce a lo pedagógico ni a lo cultural, sino que tiene que ver con formar en la autogestión, en la organización colectiva, en la movilización creativa y festiva para reclamar derechos. A *nivel micro*, los estudiantes son sujetos “productores” de su propia historia; al reconocer este carácter se reconoce que se apropian selectivamente y transformativamente de los recursos culturales que están disponibles en sus

hábitus de práctica. Se apropian de elementos comunitarios pero también los modifican; se apropian de la propuesta de la UESA pero también la contestan o la re-significan.

Algunos procesos que desarrollaron los estudiantes no estaban dimensionados en el planteamiento inicial del plan de estudios de la UESA-LEMSC, pero de una u otra forma existía el espacio para propiciarlos al interior del modelo educativo. Su accionar invita a reflexionar el abordaje teórico de la comunalidad que se ha venido desarrollando en los últimos quince años en materia educativa, pues los sujetos comunitarios, además de ser una prueba fehaciente del potencial de este tipo de educación en el estado, de la articulación escolar y no escolar de la cultura comunitaria con la cultura escolar, alcanzan en los hechos el potencial transformador y contrahegemónico que se le atribuye a la educación comunitaria a nivel normativo, e incluso van más allá, pues como se argumenta etnográficamente a partir de la construcción social del currículum y del análisis de la cultura experiencial, el horizonte etnopolítico se cimenta en los procesos de apropiación y resignificación cultural pero alcanza en el ejercicio político de lo comunitario, a partir del movimiento estudiantil, el punto más fuerte de esa formación.

Enlisto para terminar algunas líneas de investigación que surgen a raíz de esta investigación:

1. La noción de juventud y los planteamientos educativos que emergen de los sujetos comunitarios, no sólo desde su identidad comunitaria sino desde su identidad como jóvenes.
2. Las redes de poder regional en la educación superior y su influencia.
3. La interculturalidad como paraguas semántico en la normatividad y como práctica cotidiana en las instituciones de educación superior.
4. Los diferentes tipos de racismo presentes en la gestión y desarrollo de proyectos educativos comunitarios.
5. La pertinencia cultural, lingüística y epistémica del currículum en la educación superior intercultural y/o comunitaria.
6. El análisis del CSEIIO como institución pero sobre todo como entidad cuya cultura institucional es construida por sujetos específicos y posicionados.
7. Los límites de la institucionalización de los proyectos educativos desde abajo y las formas de apropiación en la cotidianidad escolar

8. La construcción social de experiencias educativas en educación superior intercultural y/o comunitaria desde un enfoque de educación comparada.
9. Las distintas formas de enunciar el modo de vida en las comunidades y los matices que se recuperan en la construcción de proyectos educativos a nivel regional, estatal, nacional y latinoamericano.

Sin considerar este abordaje cerrado, considero que las reflexiones aquí expresadas pueden brindar algunas pistas para el estudio de los fenómenos educativos y escolares al interior de pueblos y comunidades originarias.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, Alberto y Martínez, Esperanza
2009 *El buen vivir. Una vía para el desarrollo*, Quito-Ecuador, Ediciones Abya-Yala.
- Acunzo, Mario
1991 *Educación e identidad étnica: el caso de la comunidad mixe de Santa María Tlabuitoltepec México*, Ecuador, Abya-yala.
- Albertani, Claudio
2011 “Flores salvajes. Reflexiones sobre el principio de autonomía” en *Pensar las autonomías*, México, Sísifo ediciones-Bajo Tierra Ediciones.
- Alonso, Jorge
2015 *Repensar los movimientos sociales*, México, CIESAS.
- Antolínez, Inmaculada
2010 "Una mirada a la secundaria comunitaria de San Andrés Solaga, análisis FODA", en *Educación Comunal*, núm. 3, febrero, Oaxaca.
- Aquino, Alejandra
2010 “La generación de la “emergencia indígena” y el comunalismo oaxaqueño. Genealogía de un proceso de descolonización” en *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, Año 15, No 29, Oaxaca, México, pp. 7-21.
2013 “La comunalidad como epistemología del Sur. Aportes y retos”, en *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, Año 18, núm 34, Oaxaca, México, pp. 7-20
- Aquino, Plutarco
2013 “Nuestra comunalidad: reflexiones desde Yalálag”, en *Cuadernos del Sur. Revista de ciencias sociales*. Año 18, No. 34, Oaxaca, pp. 91-98.
- Arrijoa, Luis
2009 *Entre la borca y el cuchillo. La correspondencia de un cacique oaxaqueño. Luis Rodríguez Jacob (1936-1957)*, México, UAM-A.
- Ballesteros, Manuel
2011 “Presentación: el origen de la Flor Comunal”, en Rendón, J. *La flor comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*, Oaxaca, CNEII-CMPIO-CEESCI-CSEIIIO.
- Barabas, Alicia y Bartolomé, Miguel
1984 *El rey Cong-Hoy. Tradición mesiánica y privación social entre los mixes de Oaxaca*, Oaxaca, INAH, Comité de Publicaciones Conjuntas del Estado.
- Baronnet, Bruno
2012 *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México, Quito, Abya Yala.
- Bauman, Zygmunt
2013 *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, México, FCE.
- Bermúdez, Flor
2015 “Desde arriba o desde abajo”: construcciones y articulaciones en la investigación sobre educación intercultural en México”, en *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIII, núm. 2, Julio-Diciembre, pp. 153-167.
- Bernal, Juan y Cortés, Margarita
2004 “Experiencia educativa del instituto comunitario mixe Kong Oy”, en L. Meyer, B. Maldonado (comps.) *Entre la normatividad y la comunalidad: experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Oaxaca, Fondo Editorial del IIEPO.

- Bertely, María
- 2000 *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós, 131.
- 2005 “¿Apropiación escolar o etnogénesis? La escuela federal y socialista en una villa zapoteca mexicana (1928-1940)”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación 1* (enero 2004-mayo 2005), México, Pomares, pp. 39-62.
- 2007 *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México, CIESAS.
- 2008 “Historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela”, en Bertely, M. Gasché, J. y Podestá, R. (coords). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, Abya Yala-CIESAS. pp. 33-56.
- 2013 “Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural”, en Bertely, M; Dietz, G. y Díaz Tepepa, M. (coord.) *Multiculturalismo y educación 2002-2001*, México, COMIE, pp. 41-80.
- Bertely, María y González, Érica
- 2003 “Etnicidad y escuela”, en Bertely, M. (coord.) *Educación, Derechos Sociales y Equidad 1, La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México, COMIE.
- Biehl, Janet y Bookchin, Murray
- 2009 *Las políticas de la ecología social. Municipalismo libertario*, Barcelona, Virus Editorial.
- Blanco, Gerardo, Guillen, Gustavo y Reyes, Artemio
- 2004 “Programa de Bachillerato Integral Comunitario (BIC)” en *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Meyer L. y Maldonado, B. (Comp.), Oaxaca, Fondo editorial del IEEPO, Col. Voces del Fondo, Serie Molinos de Viento, pp. 292-323.
- Bonfil, Guillermo
- 1986 “La querrela por la cultura” en *Nexos*, núm. 100, México.
- Bookchin, Murray
- 1984 *Seis tesis sobre municipalismo libertario*, consultado el 13 de agosto de 2016, disponible en <http://www.ual.es/Universidad/CGT/pagina/SALA%20DE%20LECTURA/bookchin-seis-tesis-sobre-municipalismo-libertario.pdf>
- 1994 *What is Communalism? The Democratic Dimension of Anarchism*, consultado el 22 de Agosto de 2016, disponible en http://dwardmac.pitzer.edu/Anarchist_Archives/bookchin/CMMNL2.MCW.html
- 2006 *Social Ecology and Communalism*, Oakland, California, AK Press.
- Canclini, Néstor
- 2001 *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Argentina, Paidós.
- Castro-Gómez, Santiago
- 2009 “Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”, en Dube, S; Dube, I, y Mignolo, W. (coords.) *Modernidades coloniales: otros pasados, historias presentes*, México, El Colegio de México, pp. 285-305.
- Cobalin, Cristian
- 2014 “Estudiantes conectados y movilizados: El uso de Facebook en las protestas estudiantiles en Chile”, en *Comunicar Revista Científica de Educomunicación*, n° 43, v. XXII, pp.25-33.
- Comboni, Sonia
- 2002 “Interculturalidad, educación y política en América latina”, en *Política y Cultura*, No. 7, pp. 261-288.
- Comboni, Sonia, et al

- 2005 “Resurgimiento cultural indígena: El pueblo Ayuujk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. El Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, año/vol XXXV, números 1-2, pp. 181-208.
- Coronado, Marcela
- 2006 “Tomar la escuela...: algunas paradojas en la educación intercultural”, en Muñoz, H. (coord.) *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*, México, UAM-UPN, pp. 213-227.
- de la Peña, Guillermo
- 2013 “Introducción: pluralidad e interdisciplina en la antropología mexicana”, en García Acosta, V. y de la Peña, G. (coords.) *Miradas concurrentes. La antropología en el diálogo interdisciplinario*, México, CIESAS.
- Díaz, Martín
- 2011 “Racismo epistémico y mono cultura: Notas sobre las diversidades ausentes en América Latina”, en *Revista de Epistemología y Ciencias Humanas*, núm. 3, Argentina, Universidad Nacional de Rosario-Universidad Nacional del Litoral, pp. 14-29.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura
- 2011 *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, CGEIB-SEP.
- 2013 “Una década de educación intercultural en México: debates entre empoderamiento indígena y transversalización de la diversidad” en Hernández Loeza et al educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas, México: UIEP-UCIRED-UPEL
- Dirección de Estudios Superiores
- 2012 *Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria*, Oaxaca, México, DES-CSEIIO.
- Domínguez, Marcelino
- 1988 “Poder comunal. Instrumento de autodesarrollo. Caso de Cacalotepec Mixe, Oaxaca”, en *El Medio Milenio. Las costumbres de la gente de razón frente a las razones de la gente de costumbre*, No 3, Oaxaca de Juárez.
- Durin, Severine y Rojas, Angélica
- 2005 “El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos”, en *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 101 vol. XXVI Colegio de Michoacán, pp. 149-190.
- Escobar, Arturo
- 2016 Desde abajo, por la izquierda y con la tierra, consultado el 3 de abril de 2016, disponible en <http://blogs.elpais.com/contrapuntos/2016/01/desde-abajo-por-la-izquierda-y-con-la-tierra.html>.
- Esteva, Gustavo
- 2015 “Para sentipensar la comunalidad”, en *Bajo el volcán*, Vol. 15, núm. 23, Puebla, BUAP, pp. 171-186.
- Faustino, Cuauhtémoc
- 2013 “Presencia de las academias en los BICs”, en Maldonado, C. y Hernández, E. (coords.) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, pp. 14-18, consultado el 10 de enero de 2016, disponible en: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx /librodiezanos_cseiio.pdf.
- Faustino, Laura
- 2009 “La toma de Alotepec en 1947 por el cacique Luis Rodríguez. Relato de un testigo”, en *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, Año 14, núm 27, Oaxaca, México, pp.
- Freire, Paulo

- 1997 "Prólogo" en Giroux, H. *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI-UNAM.
- Frigerio, Graciela; Poggi, Margarita y Tiramonti, Guillermina
 1992 *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*, Buenos Aires, Troquel.
- Gallardo, Crisóforo
 2013 *Educación escolar, política comunal e ideología étnica: los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec, mixe, Oaxaca*. Tesis de Maestría en Antropología Social, Ciesas Pacifico Sur.
- García, Elias
 2013 "Los asesores y sus asesorías: el caso del BIC de Huitepec", en Maldonado, C. y Hernández, E. (coords.) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, pp. 59-62, consultado el 10 de enero de 2016, disponible en: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- García, Luis
 2013 "Logros y dificultades en el BIC de Nutío (2006-2009)", en Maldonado, C. y Hernández, E. (coords.) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, pp. 14-18, consultado el 10 de enero de 2016, disponible en: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- García, Virginia y von Mentz, Brígida
 2013 "Antropología e historia: un dialogo ineludible" en García Acosta, V. y de la Peña, G. (coords.) *Miradas concurrentes. La antropología en el diálogo interdisciplinario*, México, CIESAS.
- Gasché, Jorge (2008) "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. *Educando en la diversidad*. Quito, Ecuador, Abya-Yala.
- Giroux, Henry
 2007 "Prólogo", en McLaren, P. *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México, Siglo XXI.
- González, Érica
 2004 *Significados escolares en un bachillerato mixe*, México, CGEIB-SEP.
 2008 *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*, México, UAM I–Juan Pablos Editor.
 2009 "Acercas del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas", en *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, núm. 9, julio-diciembre.
 2013 "Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes", en *Perfiles Educativos*, vol. XXXV núm.141, pp. 65-83.
 2014 "Identidad étno-comunitaria y experiencias escolares de egresados de un Bachillerato Comunitario Ayuujk", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 63, octubre-diciembre, pp. 1141-1173.
- González, Érica y Rojas, Angélica
 2013 "Proyectos educativos locales, autonomía y resistencia indígena", en Bertely, M; Dietz, G. y Díaz Tepepa, M. (coord.) *Multiculturalismo y educación 2002-2001*, México, COMIE, pp. 273-298
- Gutiérrez, Raquel
 2015 *Horizonte comunitario-popular. Antagonismo y producción de lo común en América Latina*, México, BUAP.
- Hale, Charles
 2005 "Neoliberal Multiculturalism: The Remaking of Cultural Rights and Racial Dominance in Central America", en *PoLAR*, Vol. 28, No 1.
- Heller, Agnes
 1977 *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona, Península

Hernández, Roberto

- 2013 “Los docentes y la relación escuela-comunidad en el BIC de Xochiltepec”, en Maldonado, C. y Hernández, E. (coords.) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, pp. 69-72, consultado el 10 de enero de 2016, disponible en: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

- 2004 *La marcha educativa en Oaxaca tomo III*, Oaxaca, IEEPO.
2002 *Modelo Educativo Integral Indígena, nivel medio superior, documento de trabajo*, Oaxaca, IEEPO.

Jiménez, Oscar

- 2013 “Ser director de un BIC: entre el CSEIIO, el plantel y la comunidad” en Maldonado, C. y Hernández, E. (coords.) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, pp. 69-72, consultado el 10 de enero de 2016, disponible en: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.

Jiménez, Yolanda

- 2009 *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*, México, CGEIB.

Jablonska, Aleksandra

- 2015 “La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl: un proyecto político, cultural y pedagógico”, en Medina, P. (Coord.) *Pedagogías insumisas: movimientos político pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*, México, UNICACH-CESMECA-Educación para las Ciencias en Chiapas-Juan Pablos Editor, pp. 235-254.

Julia, Dominique

- 1995 “La cultura escolar como objeto histórico”, en M. Menegus y E. González (coords.). *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica*, México, UNAM.

Kraemer, Gabriela

- 2003 *La autonomía indígena. Región mixe. Relaciones de poder y cultura política*, México, Universidad Autónoma Chapingo/Plaza y Valdés.

Kuroda, Etsuko

- 1993 *Bajo el Zempoaltépetl. La sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales*, CIESAS-IOC, Oaxaca.

Laviada, Iñigo

- 1978 *Los caciques de la Sierra*, México, Editorial Jus.

López, Luis Enrique

- 2006 “Desde arriba y desde abajo. Visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina”, en Gros, C. y Strigler, M (eds.), *Être indien dans les Amériques: spoliations et résistance*, París, Institut des Amériques, pp. 235-250.

Maldonado, Benjamín

- 2002 *Los indios en las aulas: dinámicas de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, INAH.
2004a “Comunalidad y educación en Oaxaca”, en *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Meyer L. y Maldonado, B. (Comp.), Oaxaca, Fondo editorial del IEEPO, Col. Voces del Fondo, Serie Molinos de Viento, pp. 24-42
2004b *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuestas para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca*, Oaxaca, Fondo editorial del IEEPO.
2005 *Desde la pertenencia al mundo comunal. Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. Oaxaca: Centro de Estudios Ayuuk – SUJ.

- 2011 *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto.* Oaxaca, Universidad de Leiden-CSSEIO-CEEESCI-CEDELIO.
- 2012 *Magonismo y vida comunal mesoamericana: a 90 años de la muerte de Ricardo Flores Magón,* Oaxaca, CSEIIO/ DES – UESA (edición virtual).
- 2013a “Balance del CSEIIO en el contexto de la educación comunitaria en Oaxaca”, en Maldonado, C y García, E (coords) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria,* Oaxaca: CSEIIO-UESA, pp. 7-13 (edición virtual).
- 2013b “Comunalidad y responsabilidad autogestiva”, en *Cuadernos del Sur. Revista de ciencias sociales.* Año 18, No. 34, Oaxaca, pp. 21-28. CAP IV
- 2015a “Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca”, en *Bajo el Volcán,* vol. 15, núm. 23, septiembre-febrero, pp. 151-169.
- 2015b “La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características”, en *Memorias del Primer Congreso Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica de América Latina,* México, UNAM, pp.118-131.
- 2016 “Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero”, en *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos,* XIV, núm. 1, enero-junio, pp. 47-59.
- Maldonado, Benjamín y Cortes, Margarita
1999 “La gente de la palabra sagrada. El grupo etnolingüístico Ayuuk Ja'ay (mixe)”, en Barabas, A. y Bartolomé, M. *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías vol. II,* México, INI-CONACULTA-INAH.
- Maldonado, Carlos
2014 *Política intercultural, educación comunitaria y lengua originaria. Historias de vida escolar de los jóvenes de la UESA-LEMSC.* Tesis de licenciatura en Ciencia de la Educación, Instituto de Ciencia de la Educación, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México.
- Maldonado, Carlos y Hernández, Eduardo (coords.)
2013 *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria,* consultado el 10 de enero de 2016, disponible en: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- Manzo, Carlos
2011 *Comunalidad. Resistencia indígena y neocolonialismo en el Istmo de Tehuantepec (siglos XVI-XIX),* México, UACI-UCIZONI-Ce-Acatl.
- Marion, Marie-Odile
1988 “La fiesta: reencuentro social e identidad étnica”, en *México Indígena,* No. 23, Año IV, julio-agosto, México, pp. 39-44.
- Martínez, Jaime
2003 *Comunalidad y desarrollo,* México, CONACULTA-CAMPO.
2013 *Textos sobre el camino andado Tomo I,* Oaxaca, CMPIO-CAMPO-CEEESCI-CSEIIO-CNEII.

2015 *Educación comunal,* Oaxaca, México, Casa de las preguntas.
2016 *Textos sobre el camino andado. Tomo II,* México, CMPIO-Plan Piloto-CEEESCI-CNEII.
- McLaren, Peter
2007 *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos,* México, Siglo XXI.
2012 “Foreword”, en Pierre Orelus y Curry Malott, *Radical voices for democratic schooling,* Nueva York, Palgrave Macmillan, consultado el 3 de septiembre de 2016, disponible en <http://download.springer.com/static/pdf/911>.

- 2013 “Seeds of resistance: Towards a revolutionary critical ecopedagogy”, en: *Socialist Studies / Études socialistes*, Volume 9 (1), Spring, consultado el 5 de septiembre, disponible en <http://www.socialiststudies.com/index.php/sss/article/view/23526>.
- Mignolo, Walter
 2009 “El lado más oscuro del renacimiento” en *Universitas Humanística*, No.67, enero-junio, Bogotá – Colombia, pp. 165-203.
- Monterrubio, Donaldo
 2013 “Políticas lingüísticas del CSEIIO a diez años de su creación”, en Maldonado, C. y Hernández, E. (coords.) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, pp. 19-22, consultado el 10 de enero de 2016, disponible en: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- Morán, Nolasco
 2013 “El Modelo Intercultural del Bachillerato Integral Comunitario Integral Ayuujk Polivalente (BICAP): una experiencia Mixe de educación compleja”, en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Publicación # 10 Enero – Junio.
- Motola, Sarah
 2009 “Protesta pedagógica: Educación alternativa creada por y para la gente de los pueblos originarios de Oaxaca que preservan la heterogeneidad de la cultura mexicana”, en *Educación Comunal*, núm. 2, julio, Oaxaca.
- Münch, Guido
 2003 *Historia y cultura de los mixes*, México, IIA-UNAM.
- Nahmad, Salomón
 1965 *Los mixes. Estudio social y cultural de la región del Zempoaltépetl y del Istmo de Tehuantepec* (Memorias del INI, vol. XI), INI, México.
 1994 *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*, Oaxaca, CIESAS-IOC.
- Nava, Elena
 2009 “Comunalidad”, en *Educación Comunal. Revista oaxaqueña para el diálogo intercultural*. Revista semestral. núm. 2, Oaxaca, México.
- Pardo, María
 2009 “El contexto de la experiencia educativa del Instituto Comunitario Mixe Kong Oy en Totontepec”, en *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, Año 14, núm. 27, Oaxaca, México, pp.
- Pérez, Fidel
 2008 *El bachillerato integral comunitario, un modelo educativo de nivel medio superior de los pueblos originarios en Oaxaca, México: análisis curricular*. Tesis de Maestría en Comunicación y Nuevas Tecnologías Educativas. Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa.
- Pérez, Maya
 2009 “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones”, en Valladares, L; Pérez, M. y Zárate, M. (coord.) *Estados plurales. El reto de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-Iztapalapa, pp. 199-228.
 2011 “Retos para la investigación de los jóvenes indígenas” en *Alteridades*, vol. 21, núm. 42, julio-diciembre, pp. 65-75.
- Pérez Gómez, Ángel
 1995 “La escuela, encrucijada de culturas”, en *Investigación en la escuela* núm. 26, España, Universidad de Sevilla y Universidad de Huelva, consultado el 22 de octubre de 2016, disponible en

<http://www.investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/673-la-escuela-encrucijada-de-culturas>.

- 2004 *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, España, Morata.
- Prawda, Juan
1984 *Teoría y praxis de la planeación educativa en México*, México, Grijalbo.
- Quecha, Citlalli
2003 *El papel del intelectual indígena en el movimiento indio contemporáneo. El caso de santa maría Tlabuitoltepec, mixe, Oaxaca*. Tesis de Licenciatura en Antropología Social. Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Rebolledo, Nicanor
2005 “Interculturalismo y autonomía. Reflexiones en torno al movimiento indígena y a las políticas educativas”, en Bertussi, G. (coord.). *Anuario educativo mexicano 2004: visión retrospectiva*, México, UPN, pp. 451-471.
- Regino, Adelfo
2003 “Měj xëëw. La gran fiesta, expresión simbólica de la comunidad india”, en Torres, G. *Měj xëëw. La gran fiesta del señor de Alotepec*, México, CDI.
- Rendón, Juan
1998 *El taller de Diálogo Cultural. Una herramienta de nuestros pueblos*. México, Ce-Ácatl, Núm. 92, febrero.
2003 *La comunidad. Modo de vida en los pueblos indios. Tomo I*, México, Dirección General de Culturas Populares e Indígenas- CONACULTA.
2004 *Taller de Diálogo Cultural. Metodología participativa para estudiar, diagnosticar y desarrollar las culturas de nuestros pueblos*, México, U. de G.-UIA León-Ce-Ácatl.
2011 *La flor comunal. Explicaciones para interpretar su contenido y comprender la importancia de la vida comunal de los pueblos indios*, Oaxaca, CNEII-CMPIO-CEESCI-CSEIIO.
- Rexroth, Kenneth
1974 *Communalism, from its origins to the twentieth century*, Seabury Press, consultado el 17 de Agosto de 2016, disponible en <http://www.bopsecrets.org/rexroth/communalism.htm>
- Reyes, Laureano
1995 “Los mixes”, en *Etnografía Contemporánea de los Pueblos Indígenas de México. Región transísmica*, México, INI-SEDESOL, pp. 169-209.
- Riaño, Natalia y Hernández, Jorge
2013 “Experiencias vividas en el BIC de Tetepec”, en Maldonado, C. y Hernández, E. (coords.) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, pp. 56-58, consultado el 10 de enero de 2016, disponible en: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx /librodiezanos_cseiio.pdf.
- Robles, Sofía y Cardoso, Rafael (comp.)
2008 *Floriberto Díaz. Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. Ayuujksënää'yën – ayuujkwënää'ny – ayuujk mēk'ājtën*, México, UNAM-Programa México Nación Multicultural.
- Rockwell, Elsie
1995 “De huellas, bardas y veredas”, en Rockwell, E. (coord.) *La escuela cotidiana*, México, FCE.
1997 “La dinámica cultural en la escuela”, en *Hacia un currículum cultural. La vigencia de Vigostky en la educación*, Álvarez, A., Madrid, Infancia y Aprendizaje, pp. 21-38.
2000 “Tres planos para el estudio de las culturas escolares: el desarrollo humano desde una perspectiva histórico cultural”, en *Interações*, vol. V, núm. 9, jan-jun, Universidade São Marcos, Brasil, pp. 11-25.

- 2004 “Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas”, en *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Meyer L. y Maldonado, B. (Comp.), Oaxaca, Fondo editorial del IEEPO, Col. Voces del Fondo, Serie Molinos de Viento, pp. 1-23.
- 2005 “La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en los ámbitos escolares”, en *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, No. 1, México, Ediciones Pomares, pp. 28-36.
- 2006 “Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?. Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación, Buenos Aires, Argentina
- 2009 *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- Rockwell, Elsie y Ezpeleta, Justa
- 1983 “La escuela: relato de un proceso de construcción teórica”, Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación, Sao Paulo, Brasil.
- Rockwell, Elsie y González, Erica
- 2012 “Anthropological Research on Educational Processes in México” en Anderson-Levitt, Kathryn (ed). *Mapping Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*, Oxford, New York, Bergham Books.
- Rodríguez, Mauro y Ballesteros, Leopoldo
- 1974 *La cultura mixe. Simbología de un humanismo*, México, Editorial Jus.
- Rogoff, Bárbara
- 1997 “Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje”, en Wersch, J; del Río, P. y Álvarez, A. (eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje, pp 112-121.
- Rogoff, Bárbara y Angelillo, Cathy
- 2006 “Investigando el funcionamiento coordinado de las prácticas culturales multifacéticas en el desarrollo humano”, en R. Mejía-Arauz, H.H. Rivera, S. Frisancho (coords) *Investigar la diversidad cultural: teoría, conceptos y métodos de investigación para la educación y el desarrollo*, Guadalajara, México, ITESO, pp. 45-66.
- Rojas, Angélica y González, Érica
- 2016 “El carácter interactoral en la educación superior con enfoque intercultural en México”, en *LíminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, pp. 73-91.
- Rosaldo, Renato
- 1991 *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social*, México, Editorial Grijalbo.
- Rovira, Guiomar
- 2012 “Movimientos sociales y comunicación: la red como paradigma” en *Anàlisi* 45, pp. 91-104.
- Santos, Boaventura De Souza
- 2009 *Una epistemología del sur*, Argentina, CLACSO-Siglo XXI.
- Sartorello, Stefano
- 2009 “Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: el caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 3, núm. 2, pp. 77-90.
- Sewell, William
- 2005 “Los conceptos de cultura”, en Giménez, Gilberto, *Teoría y Análisis de la Cultura. Vol. 1*, México, CONACULTA, pp. 369-396.
- Silva, Francisca

- 2013 "Sobre el modelo educativo en el BIC de Tlacotepec", en Maldonado, C. y Hernández, E. (coords.) *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*, pp. 63-65, consultado el 10 de enero de 2016, disponible en: http://www.cseiio.oaxaca.gob.mx/librodiezanos_cseiio.pdf.
- Slutsky-Moore, Raisa
 2011 "¿Aprendemos juntos? Guiando la educación comunitaria en Oaxaca", en *Educación Comunal*, núm. 4-5, julio, Oaxaca.
- Soberanes, Fernando
 2011 "Noam Chomsky y la educación indígena en Oaxaca", en Meyer, L. y Maldonado, B. (coords.) *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano*, Oaxaca, City Lights Books-CMPIO-CSEIIO-SAI, pp. 117-126.
- Thompson, John
 2005 "La concepción simbólica y la concepción estructural de la cultura" en Giménez, Gilberto, *Teoría y Análisis de la Cultura. Vol. 1*, México, CONACULTA, pp. 348-367.
- Torres, Gustavo
 1994 "La delimitación cosmológica del espacio a través del circuito ceremonial en las fiestas mixes de Santa María Alotepec", en Nahmad S. (ed.) *Fuentes etnológicas para el estudio de los ayuuuk (mixes) del estado de Oaxaca*, Oaxaca, CIESAS-IOC, pp. 427-438.
- Torres, Gustavo
 2003 *Měj xëëm. La gran fiesta del señor de Alotepec*, México, CDI.
 2004 *Mixes*, México, CDI.
- Tovar, Marcela
 2004 "Programa de Bachillerato Integral Comunitario", en *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Meyer L. y Maldonado, B. (Comp.), Oaxaca, Fondo editorial del IEEPO, Col. Voces del Fondo, Serie Molinos de Viento, pp. 324-328.
- van Binsbergen, Win
 2001 "Ubuntu and the globalisation of southern african thought an society" en *Quest*, Vol. XV No.1-2.
- Varese, Stefano
 2004 "Experiencia educativa del instituto comunitario mixe Kong Oy de Juan Areli Bernal Alcántara y Margarita M. Cortes Márquez" en *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, Meyer L. y Maldonado, B. (Comp.), Oaxaca, Fondo editorial del IEEPO, Col. Voces del Fondo, Serie Molinos de Viento, pp. 472-474.
- Vargas, Mónica
 2005 *Nunca más un México sin nosotros. Expresiones etnopolíticas oaxaqueñas*. México, INAH.
- Vargas, Xaab, Palemón, Rigoberto y Heber, Lilia
 2008 *Wejën-Kajën: las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*, Mexico, H. Ayuntamiento de Tlahuitoltepec
- Vásquez, Fortino
 1982 *Cong Hoy, la memoria mixe*, Oaxaca, URO/DGCP, edición bilingüe.
- Velasco, Saúl y Jablonska, Aleksandra
 2013 "Políticas en educación indígena intercultural", en Bertely, M; Dietz, G. y Díaz Tepepa, M. (coord.) *Multiculturalismo y educación 2002-2001*, México, COMIE, pp. 117-150.
- Velasco, Saúl

- 2010 “Políticas (y propuestas) de educación intercultural en contraste”, en Velasco, S. y Jablonska, A. (coords) *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN.
- Viñao, Antonio
 2002 “Las culturas escolares y reformas educativas”, en *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*, Madrid, Morata.
- Vistrain, Alicia
 2009 “Apertura del tercer espacio y los procesos de hibridación en las situaciones de enseñanza dentro del salón de clases” en en *CPU-e: Revista de Investigación Educativa* consultado el 30 de octubre de 2016, disponible en http://www.uv.mx/cpue/num8/inves/vistrain_tercer_espacio.html.
- Wagner, Julie
 2008 "La Escuela Secundaria Bilingüe Comunitaria en San Pedro Yaneri, Ixtlán", en *Educación Comunal*, núm. 1, diciembre, Oaxaca.
- Walsh, Catherine
 2010 “Interculturalidad crítica y educación intercultural”, en Viaña, J.; Tapia, L. y Walsh, C. *Construyendo Interculturalidad Crítica*, Bolivia, III-CAB.
- Welsch, Wolfgang
 2011 “¿Qué es la transculturalidad?”, en Schmidt-Welle, F. (coord.) *Multiculturalismo, transculturación, heterogeneidad, poscolonialismo. Hacia una crítica de la interculturalidad*, México, Herder.
- Zabaldúa, Juan
 2009 *Culturas juveniles en contextos globales: cambio y construcción de identidades*, México, UV-UVI.
- Zemelman, Hugo
 1990 “La cultura y el poder”, en Vuskovic, P. *et al. América Latina, hoy*, México, Siglo XXI-Universidad de las Naciones Unidas, pp. 166-241.
 1997 *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*, México, El Colegio de México.
 2010 “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”, en *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N° 27, pp. 355-366.
- Zemelman, Hugo y Quintar, Estela
 2007 *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento*, México, IPECAL-IPN.

DOCUMENTOS

- DES (2012) *Informe especial al consejo directivo del CSEIIO. Estado actual de la LEMSC* CAP 6
- DES (2013) *La Dirección de Estudios Superiores del CSEIIO. Síntesis informativa* CAP 6
- DES (2014a) *Acciones del CSEIIO para el diseño, apertura y registro de la LEMSC (2007 – 2014)* p 103
- DES (2014b) *Actividades de la Dirección de Estudios Superiores del CSEIIO para el fortalecimiento de la UESA y su licenciatura (2011 – 2014)* p115
- DES (2014c) *Informe trimestral al Consejo Directivo del CSEIIO.* CAP 6
- DES (2014d) *Dictamen del CIESAS Unidad Pacífico Sur al plan de estudios de la UESA-LEMSC* CAP 6
- DES (2014e) *Dictamen de la Secretaría de Asuntos Indígenas al plan de estudios de la UESA-LEMSC* CAP 6
- DES (2014f) *Dictamen de la Universidad Veracruzana al plan de estudios de la UESA-LEMSC* CAP 6
- DES (2014g) *Plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria (LPC)*
- DES (2014h) *Estado de la integración de expedientes para la operación de la LPC y su registro* CAP 6
- UESA (2014) *Plan académico de mejora continua 2014.* CAP 6

ENTREVISTAS

- Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 1, junio de 2015
- Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 2, junio de 2015
- Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 3, junio de 2015
- Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 4, junio de 2015
- Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 5, junio de 2015

Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 6, junio de 2015
Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 7, junio de 2015
Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 8, junio de 2015
Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 9, junio de 2015
Entrevista semiestructurada Estudiante de la UESA 10, junio de 2015
Entrevista a profundidad con Benjamín Maldonado, septiembre del 2015.
Entrevista semiestructurada con Eric, agosto del 2015
Entrevista semiestructurada con Comunero de Alotepec 1, enero 2016.
Entrevista semiestructurada con Comunero de Alotepec 2, enero 2016.
Entrevista semiestructurada con Comunero de Alotepec 3, enero 2016.
Entrevista semiestructurada con Comunero de Alotepec 4, enero 2016.
Entrevista a profundidad con Salomón Maximiano, enero 2016.
Entrevista a profundidad con Donaldo Monterrubio, enero 2016.
Entrevista a profundidad con Karina Anacleto, enero 2016.
Entrevista a profundidad con Cuauhtémoc Faustino, febrero 2016.
Entrevista a profundidad con Ana Gloria, marzo del 2016.
Entrevista a profundidad con Benjamín Maldonado, marzo de 2016.
Entrevista semiestructurada con Lucero, abril del 2016.
Entrevista semiestructurada con Néstor, abril del 2016.
Entrevista semiestructurada con Ramiro, abril del 2016.
Entrevista semiestructurada con Wilebaldo, abril del 2016.
Entrevista a profundidad con Benjamín Maldonado, mayo de 2016.
Entrevista a profundidad con Benjamín Maldonado, julio del 2016.
Entrevista a profundidad con Benjamín Maldonado, septiembre de 2016.

REGISTROS PREVIOS

Sesión del taller de discusión, septiembre del 2012.
Fermín Ordaz, profesor de la UESA-LEMSC, septiembre de 2012.
Carlos Fabián, estudiante de la primera generación, octubre del 2012.
Carlos Fabián, estudiante de la primera generación, diciembre de 2012.

Karina, estudiante de la primera generación, diciembre del 2012.

Eric, estudiante de la primera generación, abril del 2013.

Estudiante de la tercera generación, marzo del 2014.

Sesión educación comunitaria, abril del 2014.

Javier, expectativas al egreso, julio del 2014.

Dulce Madaí, expectativas al egreso, julio del 2014.

José Carlos, expectativas al egreso, julio del 2014.

Alicia Rubí, expectativas al egreso, julio del 2014.

Luis Andrés, expectativas al egreso, julio del 2014.

Héctor, expectativas al egreso, julio del 2014.

Ana Gloria, expectativas al egreso, julio del 2014.

Yesenia, expectativas al egreso, julio del 2014.

Ismael, expectativas al egreso, julio del 2014.

Blanca, expectativas al egreso, julio del 2014.

Otilia, expectativas al egreso, julio del 2014.

Perla, expectativas al egreso, julio del 2014.

ANEXOS

Reproducción total de carta al SEIE por parte de dos profesoras de la UESA-LEIC. 15 de febrero de 2017

Estimados colegas:

Reciban un cordial saludo, debido a la naturaleza de la siguiente información nos hemos tomado el atrevimiento de aprovechar este espacio de comunicación y ponerla a su consideración. Somos Marisol Rosas y Rocío García, hasta hace un mes formábamos parte de la plantilla docente de la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), en la Sierra Norte del estado de Oaxaca, la institución para la que se solicita un antropólogo, queremos compartir con ustedes nuestra preocupación por la situación que atraviesa dicha unidad, institución en la que los últimos en ser considerados son los estudiantes, a quienes tenemos el privilegio y el agrado de conocer académica y humanamente.

Por esa razón, nos parece indispensable que si alguno de ustedes ha contemplado la posibilidad de presentarse como candidato ante esta oferta laboral, conozca a fondo las condiciones bajo las cuales opera en primer lugar el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO), que es el responsable de la UESA. La Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria surgió con el objetivo de dar cobertura a las necesidades de los pueblos originarios desde una visión propia y con un modelo alternativo de educación, lamentablemente, este proyecto así concebido duró poco y, como pueden verificar en diferentes medios, estuvo funcionando sin que existiera un registro ante la SEP de por medio, los estudiantes fueron utilizados y engañados con la promesa de una oportunidad de superación académica y la esperanza de un trabajo estable dentro de los llamados BICS (Bachilleratos Integrales Comunitarios) al egresar. Por lo anterior, se vieron en la necesidad de movilizarse para conseguir por lo menos el registro. Sin embargo, también, atrajeron consecuencias de otra naturaleza como la política del control y la represión. La promesa de una plaza automática en los BICS carece de sustento realista, es cuestionable el manejo desde la Dirección de estudios Superiores del CSEIIO, a cargo de Víctor Martín Cérbulo Pérez, quien durante el último semestre se presentó a las instalaciones de la UESA en una única ocasión sin siquiera presentarse ante los estudiantes.

En la práctica ni la interculturalidad ni la comunalidad se viven ni se abordan en la escuela, quienes están al frente de la UESA poco o nada saben de los principios rectores de la vida comunitaria. Es la reproducción de las estructuras de poder a nivel nacional, una historia que parece interminable, el etnocidio como lo catalogan desde su experiencia algunos estudiantes. En nombre de “lo comunitario”, en cambio, se aplican medidas coercitivas y se justifica la explotación laboral de los docentes. Así, el docente debe olvidarse de un horario de trabajo, que en el contrato se estipula de 7 am a 3 pm de lunes a viernes, ¡primer engaño!, por experiencia podemos afirmar que la jornada laboral comienza a las 7 am y puede terminar a las 7, 8, 9 o inclusive hasta la medianoche.

Se folkloriza la participación con la comunidad, sin verificar en la práctica una vinculación que implique la conjunción de todos los actores, se obliga a los docentes a asistir a actividades como la “izada de bandera” en fechas de conmemoración nacional o al “canto de las mañanitas” en la iglesia durante las fiestas patronales con la única justificación de que, de no hacerlo, las autoridades pueden meterlos a la cárcel.

La carga de trabajo excede por mucho los tiempos dedicados a la realización de las actividades, incluyendo tareas administrativas que contravienen la libertad de cátedra que se establece en el reglamento, mismo que no se tiene de manera física, sólo escaneado y en muy mala calidad. Los materiales para impartir las clases son precarios y la biblioteca no cuenta con los materiales apropiados para servir de apoyo a una licenciatura, aun cuando a los estudiantes se les cobra una cuota respectiva por cada semestre.

Cada docente tiene una carga de materias exacerbada, se exigen planeaciones sin argumentar académicamente su realización y se deben corregir en caso de que el pedagogo o los miembros de la Dirección de Estudios Superiores lo consideren necesario sin importar que ya se hayan implementado dentro del salón de clases.

Además, cada uno ostenta una coordinación aparte de las labores ya mencionadas, varias de estas ni siquiera vienen contempladas en el reglamento, por ejemplo la propia coordinación académica y la coordinación de lenguas. Uno debe elaborar su plan de trabajo, que es un proyecto a desarrollar durante el semestre y realizar informes mensuales, sin embargo, el salario que se percibe no es el de un coordinador sino de un profesor. Las coordinaciones se trabajan sin nombramiento, por lo tanto, tampoco puede considerarse como experiencia dentro del curriculum.

Los docentes se ven obligados a participar de titulaciones exprés en las que no se les otorga el trato mínimo como miembros de la mesa del jurado, ni como revisores, los trabajos que sirven como requisito para el protocolo de titulación no cubren las características para considerarse textos académicos.

Algo más: en el breve tiempo que trabajamos para el CSEIIO, se redujo el salario sin mayores explicaciones, la quincena se pagaba en \$4600.00 más \$1200.00 de vales de despensa en una tarjeta, sin embargo, a partir de diciembre dejaron de pagar lo correspondiente a la despensa sin previo aviso.

Estos son sólo algunos de los detalles más graves en materia laboral. Ahora, también está la otra parte, la preparación de los jóvenes, ellos realmente desean aprender y formarse profesionalmente, sus inquietudes en materia de lengua, cultura y educación no se ven atendidas porque no se cubren los perfiles docentes de manera apropiada, así que nos tomamos un atrevimiento mayor y los invitamos a que si alguien quiere compartir sus conocimientos lo haga de manera directa y fuera de lo institucional, estoy segura que ellos lo agradecerán y lo valorarán profundamente. Podemos ver la forma de que se les paguen sus gastos de traslado y se les brinde la comida y el hospedaje, esto puede verse sí como una manera de solapar la incompetencia de quienes están al frente cobrando salarios sin preocuparse mínimamente por los intereses reales de los jóvenes, sin embargo, es una forma de darle la vuelta a su sistema tan plagado de intereses particulares.

Si alguno considera esta información poco pertinente le pedimos que simplemente la ignore o la elimine, tampoco dudamos que alguien haga llegar este mensaje a la fuente original de donde emanó la solicitud para encontrar al antropólogo, pero podemos sostener todo lo que hemos afirmado ante quien sea y, tristemente, no somos las únicas. Hay excompañeros que tienen más de un semestre de haber salido a quienes aún no les liquidan su aguinaldo ni su finiquito. Agradecemos profundamente su atención y la difusión del presente mensaje.

Atte. Rocío García C. y Marisol Rosas P.